



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO E MEIO
AMBIENTE (PRODEMA)

ALINE NERIS DE CARVALHO MACIEL

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ÂMBITO DA ESCOLA DIFERENCIADA DA TERRA
INDÍGENA LAGOA DA ENCANTADA, AQUIRAZ / CEARÁ

FORTALEZA,
2017

ALINE NERIS DE CARVALHO MACIEL

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ÂMBITO DA ESCOLA DIFERENCIADA DA TERRA
INDÍGENA LAGOA DA ENCANTADA, AQUIRAZ / CEARÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal do Ceará (PRODEMA/UFC), como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente. Área de concentração: Desenvolvimento e Meio Ambiente.

Orientador: Prof. Dr. Edson Vicente da Silva.

FORTALEZA,
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M138e Maciel, Aline Neris de Carvalho.

Educação ambiental no âmbito da escola diferenciada da Terra Indígena Lagoa da Encantada, Aquiraz / Ceará / Aline Neris de Carvalho Maciel. – 2017.
185 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Fortaleza, 2017.

Orientação: Prof. Dr. Edson Vicente da Silva.

1. Educação ambiental crítica. 2. Diagnóstico ambiental. 3. Jenipapo Kanindé. 4. Escola diferenciada indígena. I. Título.

CDD 333.7

ALINE NERIS DE CARVALHO MACIEL

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ÂMBITO DA ESCOLA DIFERENCIADA DA TERRA
INDÍGENA LAGOA DA ENCANTADA, AQUIRAZ / CEARÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal do Ceará (PRODEMA/UFC), como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente. Área de concentração: Desenvolvimento e Meio Ambiente.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Edson Vicente da Silva (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Antônio Jeovah de Andrade Meireles
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Rodrigo Guimarães de Carvalho
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Ao povo Jenipapo Kanindé, exemplo de luta e de resistência frente aos desafios de ser índio no Ceará.

Aos educadores ambientais que sonham e agem por um mundo mais justo.

À minha filha Valentina, que muito me ensinou desde antes de nascer, dedico este trabalho com todo o meu amor.

AGRADECIMENTOS

À bondade, ao amor e à esperança que Deus representa, por terem sido meu refúgio e meu amparo nas adversidades.

Ao Prof. Dr. Edson Vicente da Silva, pela orientação acadêmica e pela motivação, simplicidade, respeito, humanidade e alegria com que sempre tratou a mim e a todos que têm a sorte de conviver com ele.

Aos professores doutores Edson Vicente da Silva; Francisco Otávio Landim Neto; Raquel Crosara Maia Leite; Antônio Jeovah de Andrade Meireles e Rodrigo Guimarães de Carvalho, pela disponibilidade, carinho e importantes contribuições a esta pesquisa.

A todos que vivem e/ou trabalham na Terra Indígena Lagoa da Encantada, pela colaboração e confiança. Em especial às mulheres e homens que contribuíram diretamente para que este trabalho se tornasse possível: Maria de Lourdes da Conceição Alves (Cacique Pequena); Juliana Alves (Irê); Carline Alves; Eraldo Alves (Preá); João Batista Alves (pajé João); Fábio Alves; Francisco de Assis Soares; Claubir Silva Alves; Eliane Alves Sabino; Erasmo Soares; Cleiulson Mateus da Silva; Valdísia Costa Silva; Geovânia Evangelista da Silva; Francisco Danis Soares; Diego Lobão Rocha; Edson da Silva Dantas; Everardo da Silva Dantas; Patrícia Alves Sabino; Marcelo Matos Michiles; Jânia Abreu Cruz e Silva e Josivanda Costa Gomes.

Aos meus amigos íntimos, mãe, pai, irmã, sogros e ao amado companheiro de vida Pedro, pelo cuidado, motivação, exemplo e auxílio imprescindível para que esta pesquisa fosse concretizada.

Aos colegas, professores e coordenadora do PRODEMA, com destaque à Professora Elisa e à Sônia. Conviver com vocês foi um privilégio.

Aos colegas de trabalho e amigos da Seara da Ciência, do LAGEPLAN e da Casa de Cultura Francesa.

À minha filha, minha maior motivação.

O que não é possível é simplesmente fazer o discurso democrático, antidiscriminatório e ter uma prática colonial (FREIRE, 1997, p. 29).

RESUMO

A partir da percepção acerca dos padrões de problemas existentes na Terra Indígena (TI) Lagoa da Encantada (Aquiraz, Ceará) habitada pela etnia Jenipapo Kanindé e da consideração da escola diferenciada local como representativa da comunidade, elaboraram-se as hipóteses de que: as concepções e abordagens envolvendo EA por parte dos educadores da escola estão sendo trabalhadas de formas descontextualizadas da realidade local; e de que os conceitos e as práticas envolvendo EA desenvolvidos no âmbito escolar não contemplam a EA em sua perspectiva crítica. O objetivo geral deste estudo foi analisar como é trabalhado o campo da EA no âmbito da supracitada escola a fim de contribuir para o bem-estar da etnia. O método utilizado foi o das Fases de Planejamento e Gestão Ambiental de Rodrigues e Silva (2013). O trabalho é quali-quantitativo; podendo, quanto à metodologia, ser classificado em bibliográfico/documental e de levantamento e, quanto aos objetivos, em exploratório/descritivo baseado na análise de dados primários e secundários. Os dados primários foram obtidos a partir de observações em campo e de entrevistas semi-estruturadas com 21 pessoas, incluindo professores e gestoras da escola, além de membros-chave da comunidade; e os secundários, a partir de pesquisas bibliográficas e documentais. Com base em informações relacionadas à conceituação de EA e de meio ambiente por parte dos entrevistados; nos problemas locais e na postura da etnia diante desses problemas; na caracterização das aulas envolvendo EA; e nos temas citados pelos docentes que afirmaram que os livros da escola abordam EA, percebeu-se que a EA tem sido trabalhada de forma contextualizada à realidade local, porém os conceitos e as práticas envolvendo EA desenvolvidos no âmbito da escola diferenciada de fato pouco contemplam a EA em sua perspectiva crítica. Por fim, embasadas nessas percepções, foram elaboradas propostas de projetos que buscaram conciliar ideias dos entrevistados quanto aos fazeres em EA aos limites e às possibilidades da escola indígena em consonância aos preceitos da EA crítica.

Palavras-chave: Educação ambiental crítica. Diagnóstico ambiental. Jenipapo Kanindé. Escola diferenciada indígena.

ABSTRACT

Based on the perception of the problem patterns on going in the Indian Land (IL) Lagoa da Encantada (Aquiraz, Ceará) inhabited by the ethnic group Jenipapo Kanindé and on the consideration of the differentiated schools of Jenipapo Kanindé people as representative of the community, two hypotheses were proposed: the conceptions and approaches involving Environmental Education (EE) by the school educators are being conveyed in a manner out of context from the local reality; the concepts and practices regarding EE developed in the school do not present EE in its critical perspective. The main goal of this study was to analyze how the field of EE in the context of the afore mentioned school is built in order to contribute to the ethnic group's welfare. The employed method was of the Phases of Planning and Environmental Management by Rodrigues and Silva (2013). The present work is quali-quantitative; which can be, regarding its methods, classified as bibliographical/documental and survey, and, in relation to its aims, as exploratory/descriptive, based on the analysis of primary and secondary data. The primary data was acquired through field observation as well as semi-structured interviews with 21 people, including teachers and school managers, aside from key members of the community; regarding the secondary, by means of bibliographical and documental research. Based on the information related to the conceptualization of EE and environment by the respondents; in the local problems and in the ethnic group's posture in face of those problems; in the characterization of classes involving EE; and in the themes mentioned by the faculty, who maintained that the school's books talk about EE, we realized that EE has been taught in a way contextualized with the local reality. However, the concepts and practices involving EE in the scope of the differentiated school encompass EE in its critical perspective only slightly. Finally, based on these perceptions, the purposes of the projects were elaborated with the objective of reconciling the ideas of the interviewees about EE practices to the limits and possibilities of the indigenous school in line with the precepts of EE in his critical perspective.

Keywords: Critical environmental education. Environmental diagnostic. Jenipapo Kanindé. Indian differentiated School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fases de Planejamento e Gestão Ambiental.	51
Figura 2 - Atividades realizadas nas Fases de Planejamento e Gestão Ambiental.	53
Figura 3 - Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Jenipapo Kanindé.	85
Figura 4 - Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Jenipapo Kanindé.	85
Figura 5 - Museu Indígena Jenipapo Kanindé.	86
Figura 6 - Espaço comum do museu (primeira porta à esquerda) e da pousada indígena (duas entradas à direita).	86
Figura 7 - Detalhe que destaca a Rede TUCUM na entrada da pousada indígena.	87
Figura 8 - Sala de Multimeios da Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Jenipapo Kanindé.	93
Figura 9 - Livro que aborda etnias cearenses. Presente na Sala de Multimeios da Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Jenipapo Kanindé.	93
Figura 10 - Lagoa da Encantada ao entardecer. Foto tirada durante a subida no Morro do Urubu.	95
Figura 11 - Morro do Urubu ao fundo. Em primeiro plano, casa de alvenaria.	95
Figura 12 - Informações sobre a etnia Jenipapo Kanindé presentes no site da Rede TUCUM.	150
Figura 13 - Página da Etnia Jenipapo Kanindé presente na rede social Facebook.	156

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Mapa de Localização da Terra Indígena Lagoa da Encantada.	82
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dez municípios com a maior população indígena do Ceará divididos por situação do domicílio).	81
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação entre objetivos específicos, fundamentação teórica, procedimentos metodológicos e capítulos da dissertação.	54
Quadro 2 - Classificação etnográfica dos indígenas cearenses no início do Período Colonial.	68
Quadro 3 - Categorias de meio ambiente.	103
Quadro 4 - Percepção de professores e gestoras acerca de meio ambiente.	106
Quadro 5 - Percepção de membros-chave acerca de meio ambiente.	107
Quadro 6 - Percepção de professores e gestoras acerca da Educação Ambiental.	108
Quadro 7 - Percepção de membros-chave acerca da Educação Ambiental.	109
Quadro 8 - Percepção de professores e gestoras acerca dos problemas da TI Lagoa da Encantada e do papel da Educação Ambiental no combate a esses problemas.	113
Quadro 9 - Percepção de membros-chave acerca dos problemas da TI Lagoa da Encantada e do papel da Educação Ambiental no combate a esses problemas.	115
Quadro 10 - Relação entre os problemas da Terra Indígena Lagoa da Encantada e os professores e gestoras que os citaram.	116
Quadro 11 - Relação entre os problemas da Terra Indígena Lagoa da Encantada e os membros-chave que os citaram.	117
Quadro 12 - Diagnóstico dos principais problemas da Terra Indígena Lagoa da Encantada segundo Meireles <i>et al.</i> (2011).	120
Quadro 13 - Relação entre a forma como a Educação Ambiental é trabalhada na escola e os docentes que a citaram.	129
Quadro 14 - Classificação das atividades em Educação Ambiental desenvolvidas pelos professores.	133
Quadro 15 - Relato dos professores acerca de os livros didáticos da escola abordarem o tema da Educação Ambiental.	136

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Locais em que os professores costumam realizar aulas de campo.	96
Gráfico 2 - Percepção de professores e gestoras acerca de meio ambiente.	106
Gráfico 3 - Percepção de membros-chave acerca de meio ambiente.	107
Gráfico 4 - Percepção de professores e gestoras acerca da Educação Ambiental.	109
Gráfico 5 - Percepção de membros-chave acerca da Educação Ambiental.	109
Gráfico 6 - Problemas presentes na Terra Indígena Lagoa da Encantada mais citados pelos professores e gestoras.	118
Gráfico 7 - Problemas presentes na Terra Indígena Lagoa da Encantada mais citados pelos membros-chave.	119
Gráfico 8 - Forma como a Educação Ambiental é trabalhada na escola segundo os docentes.	130
Gráfico 9 - Inserção da Educação Ambiental no currículo escolar segundo os docentes.	135
Gráfico 10 - Percepção dos docentes acerca de os livros didáticos adotados na escola trabalharem Educação Ambiental.	137
Gráfico. 11 - Temas relacionados à Educação Ambiental presentes nos livros didáticos da escola.	138
Gráfico 12 - Opinião dos docentes sobre já ter havido sugestão de inclusão de atividades envolvendo Educação Ambiental por professores e gestoras durante os planejamentos anuais da escola.	139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADELCO -	Associação para o Desenvolvimento Local Co-Produzido
AGAPAN -	Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural
AIDS -	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
APP's -	Áreas de Preservação Permanentes
CETESB -	Companhia Ambiental do Estado de São Paulo
CNNDA -	Campanha pela Defesa e Desenvolvimento da Amazônia
CNUMAD -	Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento
CNUMAH -	Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano
COEA -	Coordenação Geral de Educação Ambiental
COP -	Conferência das Partes
CRAS -	Centro de Referência da Assistência Social
EA -	Educação Ambiental
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
EUA -	Estados Unidos da América
FAO -	Organização para Alimentação e Agricultura das Nações Unidas
FBCN -	Fundação Brasileira para a Conservação da Natureza
FEEMA -	Fundação Estadual de Engenharia do Meio Ambiente
FUNAI -	Fundação Nacional do Índio
IBAMA -	Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICA -	Instituto de Cultura e Arte
IUCN -	União Internacional para a Conservação da Natureza
LABOCART -	Laboratório de Cartografia
LAGEPLAN -	Laboratório de Geoecologia da Paisagem e Planejamento Ambiental
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LII PITAKAJÁ -	Licenciatura Intercultural Indígena das Etnias Pitaguary, Tapeba,
MA -	Movimento Ambientalista
MEC -	Ministério da Educação
MTST -	Movimento dos Trabalhadores Sem Teto
OMS -	Organização Mundial de Saúde

ONG -	Organização Não Governamental
ONU -	Organização das Nações Unidas
PET -	Poli Tereftalato de Etileno
PIEA -	Projeto Internacional de Educação Ambiental
PNE -	Plano Nacional de Educação
PNEA -	Política Nacional de Educação Ambiental
PNMA -	Política Nacional de Meio Ambiente
PNUMA -	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PRODEMA -	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente
RCNEI -	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
REDE TUCUM --	Rede Cearense de Turismo Comunitário
SECAD -	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC -	Secretaria da Educação do Ceará
SEMA -	Secretaria Especial do Meio Ambiente
SESPORTE -	Secretaria do Esporte do Estado do Ceará
SISNAMA -	Sistema Nacional de Meio Ambiente
SPI -	Serviço de Proteção ao Índio
TI -	Terra Indígena
UFC -	Universidade Federal do Ceará
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URSS -	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	20
2.1 Referencial Teórico	20
<i>2.1.1 Debates internacionais sobre crise e educação ambientais.....</i>	<i>23</i>
<i>2.1.2 Educação Ambiental no Brasil.....</i>	<i>30</i>
<i>2.1.3 Conceituação da EA e movimento ambientalista.....</i>	<i>31</i>
<i>2.1.4 Institucionalização da EA no Brasil e legislação específica.....</i>	<i>34</i>
<i>2.1.5 Educação Ambiental e sua pluralidade de concepções</i>	<i>37</i>
<i>2.1.6 Macrotendências da Educação Ambiental no Brasil.....</i>	<i>41</i>
<i>2.1.6.1 Educação Ambiental conservacionista e pragmática como ramos da Educação Ambiental conservadora.....</i>	<i>42</i>
<i>2.1.6.1.1 Educação Ambiental conservacionista</i>	<i>43</i>
<i>2.1.6.1.2 Educação Ambiental pragmática</i>	<i>44</i>
<i>2.1.6.2 Educação Ambiental crítica</i>	<i>46</i>
<i>2.1.7 A Educação Ambiental em Terras Indígenas: uma conexão através da Educação Ambiental crítica.....</i>	<i>48</i>
2.2 Classificação da pesquisa.....	50
2.3 Fases de Planejamento e Gestão Ambiental	51
2.4 Metodologia operacional	55
3 SER ÍNDIO: REFLEXÕES SOBRE COLONIALIDADE E HISTÓRICO INDÍGENA NO NORDESTE E NO CEARÁ.....	56
3.1 Os índios e a colonialidade no Brasil.....	56
3.2 Indígenas no Nordeste.....	59
3.3 Indígenas no Ceará	64
3.4 Origem da etnia Jenipapo Kanindé.....	67
4 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ÂMBITO DA ESCOLA DIFERENCIADA DA TERRA INDÍGENA LAGOA DA ENCANTADA.....	71

4.1 Educação Escolar Indígena e seu aparato legal.....	72
4.2 Perfil dos entrevistados.....	76
4.2.1 Membros-chave.....	77
4.2.2 Professores e gestoras da escola.....	77
4.3 Caracterização dos Jenipapo Kanindé e a relevância da Educação Ambiental para a etnia	81
4.4 O olhar do povo Jenipapo Kanindé dentro e fora da escola: Diagnóstico acerca da Escola Diferenciada Indígena e de aspectos relevantes à Educação Ambiental no âmbito escolar	89
4.4.1 O advento da Educação Escolar Diferenciada na comunidade	97
4.4.2 O que faz da escola da Terra Indígena Lagoa da Encantada uma escola diferenciada na visão de seus professores e gestoras	99
4.4.3 Representações de meio ambiente e de Educação Ambiental segundo os entrevistados.....	103
4.5 Problemas sociais, ambientais e econômicos da Terra Indígena Lagoa da Encantada e Educação Ambiental como ferramenta de combate a esses problemas	112
4.6 Educação Ambiental na Escola Diferenciada da Etnia Jenipapo Kanindé: limites e possibilidades	128
5 PROPOSIÇÕES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA PARA A ESCOLA DIFERENCIADA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO JENIPAPO KANINDÉ	141
6 CONCLUSÕES	160
REFERÊNCIAS.....	166
APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	179

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo intitulado: “EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ÂMBITO DA ESCOLA DIFERENCIADA DA TERRA INDÍGENA LAGOA DA ENCANTADA, AQUIRAZ / CEARÁ” foi construído a fim de ser uma contribuição bibliográfica aos trabalhos envolvendo Educação Ambiental (EA) em comunidades indígenas. As ações relacionadas a esta produção buscaram subsidiar a aquisição de informações sobre o povo Jenipapo Kanindé, comunidade foco desta pesquisa, visando assegurar a sustentabilidade¹ local do território.

Tais contribuições são particularmente relevantes devido ao contexto de crise ambiental que se estende em âmbito global há décadas, mas se agrava nos tempos recentes e, em particular, devido à situação de vulnerabilidade ambiental que caracteriza os povos indígenas na contemporaneidade (LEFF, 2003).

No Brasil, atualmente, há 462 Terras Indígenas em situação regularizada, nelas habitam 300 povos com culturas e saberes distintos (FUNAI, 2016a). No Ceará, a população indígena autodeclarada é de 19.336 pessoas (IBGE, 2012). Todas são consideradas indígenas integradas² devido à grande incorporação à cultura hegemônica, tendo, inclusive, perdido suas línguas originárias, atualmente possuindo como língua oficial o português (SILVA, 2011).

Tal integração é utilizada como motivo para a desvalorização do indígena contemporâneo em sua pluralidade cultural a partir de uma visão estereotipada do que deveria ser o índio e repercute ainda na assimilação de um modelo de consumo que não visa à sustentabilidade local (SILVA, 2006).

¹ Sustentabilidade ou Desenvolvimento Sustentável, segundo o Relatório Brundtland da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas, significa o desenvolvimento que responde às necessidades das gerações atuais sem comprometer as possibilidades das gerações futuras de satisfazerem suas necessidades (BRUNDTLAND, 1991).

² Tais indígenas podem ser citados em distintas literaturas como “novos índios” (SILVA, 2011).

Conforme a análise efetivada por Souza e Almeida (2013), a etnia Jenipapo Kanindé enfrenta, atualmente, dois principais padrões de problemas: a pressão pelo território indígena com seus bens e serviços ambientais, entendidos a partir de um viés recursista pelos atores sociais externos que descredibilizam os direitos à terra por parte da etnia; e os problemas sociais, ambientais e econômicos produzidos no âmbito interno à comunidade, como o desmatamento; a perda da auto-suficiência alimentar; a baixa geração de emprego e renda; a grande quantidade de gatos e cachorros vadios³ e o acúmulo de lixo.

Os referidos problemas têm forte relação com as pressões advindas da assimilação de valores de produção e consumo e das relações exploratórias da sociedade sobre a natureza. É especialmente com foco nesse ponto que esta dissertação foi construída. Tal cenário serviu de justificativa para a realização deste trabalho.

Como estratégia de análise das problemáticas, a Educação Ambiental crítica auxiliaria a população numa tomada de consciência relacionada ao papel da comunidade no contexto ambiental; sobre o poder de mudança comunitária a partir de uma perspectiva descolonizante, entendendo os atores sociais e as questões que se apresentam em sua complexidade a partir da compreensão da ligação entre os aspectos culturais, educacionais, políticos, econômicos e ambientais.

Um dos objetivos desse tipo de Educação Ambiental, segundo Carvalho (2004, p. 21) é “Atuar no cotidiano escolar [...] provocando novas questões, situações de aprendizagem e desafios para a participação na resolução de problemas, buscando articular escola com os ambientes [...] onde estão inseridas”.

Conforme os problemas encontrados na comunidade, e como a Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Jenipapo Kanindé se apresenta como o único espaço de educação formal comunitário, julgou-se fundamental compreender como esse campo do saber estava sendo desenvolvido no contexto escolar.

³ Estes últimos com sintomas de cães com leishmaniose visceral (calazar).

Assim, partiu-se do pressuposto de que a escola seria um centro de valorização cultural e ambiental representativo da comunidade e das hipóteses de que, devido aos problemas encontrados na Terra Indígena (TI): as concepções e abordagens envolvendo EA por parte dos educadores da escola estão sendo trabalhadas de formas descontextualizadas da realidade local; e de que os conceitos e as práticas envolvendo Educação Ambiental desenvolvidos no âmbito escolar não contemplam a Educação Ambiental em sua perspectiva crítica.

Dessa maneira, levantou-se o questionamento: Como é possível compreender os processos de ensino e aprendizagem em Educação Ambiental na Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Jenipapo Kanindé, a fim de contribuir para o bem-estar da etnia?

Considerou-se imprescindível que essa compreensão precedesse quaisquer proposições de ações em Educação Ambiental crítica, no intuito de que as ações porventura propostas dialogassem com a realidade local, relacionando-se de forma significativa às problemáticas presentes na comunidade, assim como aos anseios e à cultura da etnia.

Diante do exposto, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar como é trabalhado o campo da Educação Ambiental no âmbito da Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio dos Jenipapo Kanindé, a fim de contribuir para o bem-estar da etnia. Como forma de subsidiar esses processos, foram definidos os objetivos específicos deste trabalho. A saber:

- Compreender a Educação Ambiental e sua divisão em macrotendências, relacionando a Educação Ambiental crítica às comunidades indígenas no Brasil na contemporaneidade;
- Caracterizar brevemente o contexto histórico, social, econômico e ambiental da etnia Jenipapo Kanindé, despendendo especial atenção ao contexto escolar comunitário;
- Analisar a percepção de professores, gestoras da escola e membros-chave da comunidade sobre as problemáticas existentes na Terra Indígena Lagoa da Encantada e sobre os limites e as possibilidades da Educação Ambiental desenvolvida na escola no combate aos problemas relatados;
- Propor um conjunto de ações envolvendo Educação Ambiental crítica a serem utilizadas no âmbito escolar que dialoguem com a cultura do povo Jenipapo

Kanindé, contribuindo para a dinamização da economia e para a conservação dos bens e serviços ambientais da Terra Indígena Lagoa da Encantada.

Assim, esta dissertação se apresenta construída por seis capítulos. A saber:

No Capítulo 1: INTRODUÇÃO é realizada uma explanação sobre o trabalho sendo destacados a justificativa, os objetivos, assim como a descrição de questionamentos e de hipóteses a serem investigadas.

O Capítulo 2: REFERENCIAL TEÓRICO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS trata da fundamentação teórica e das etapas metodológicas requeridas para o desenvolvimento deste estudo. Em sua fundamentação teórica, versa sobre a Educação Ambiental em seu histórico de relações com as problemáticas ambientais em âmbito global e nacional; sobre a multiplicidade de enfoques em EA, com maior aprofundamento acerca da vertente considerada adequada à realização desta pesquisa. Após o que, busca relacionar esse tipo de EA com o contexto das comunidades indígenas.

O Capítulo 3: SER ÍNDIO: REFLEXÕES SOBRE COLONIALIDADE E HISTÓRICO INDÍGENA NO NORDESTE E NO CEARÁ traz um apanhado sobre a colonialidade na relação com os indígenas no Brasil desde a invasão portuguesa; e sobre o histórico e o significado de ser indígena no Nordeste e no Ceará, resgatando a origem do povo Jenipapo Kanindé.

O Capítulo 4: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ÂMBITO DA ESCOLA DIFERENCIADA DA TERRA INDÍGENA LAGOA DA ENCANTADA traz a situação da etnia Jenipapo Kanindé na contemporaneidade, citando seus aspectos socioeconômicos e culturais; aborda aspectos da educação indígena no Brasil e chega às especificidades da escola diferenciada local, desde sua infra-estrutura e orientação pedagógica até a percepção de educadores e gestoras da escola, assim como de membros-chave da comunidade, sobre as problemáticas ambientais, sociais e econômicas existentes. O capítulo explana ainda a percepção dos entrevistados acerca de temas envolvendo Educação Ambiental e discute os desafios, as limitações e as potencialidades da Educação Ambiental desenvolvida no âmbito da Escola Diferenciada Indígena de Ensino Fundamental e Médio Jenipapo Kanindé.

O Capítulo 5: PROPOSIÇÕES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA PARA A ESCOLA DIFERENCIADA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO JENIPAPO KANINDÉ é constituído por proposições de projetos envolvendo uma Educação Ambiental crítica a serem desenvolvidos no âmbito da referida escola.

O Capítulo 6: CONCLUSÕES é composto por reflexões advindas no decorrer de todo o processo de pesquisa.

O conjunto de seis capítulos componentes desta dissertação nasceu da crença na Educação Ambiental enquanto instrumento de transformação social, de libertação e de fortalecimento de comunidades historicamente oprimidas. Numa mistura de sonhos, ações e reflexões, entendeu-se que trabalhar em âmbito local também é força motriz da mudança global em prol da equidade entre pessoas e do equilíbrio entre essas e os demais componentes da natureza.

2 REFERENCIAL TEÓRICO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O referencial teórico desta pesquisa teve como base a Educação Ambiental, inicialmente em uma perspectiva mais abrangente para então ser explanada em sua conexão com as Terras Indígenas. Considerou-se que essa conexão foi possibilitada a partir do entendimento de que preceitos e práticas em EA crítica são ferramentas em prol da sustentabilidade local das etnias.

Quanto aos procedimentos metodológicos desta pesquisa, esses consistiram em: levantamentos bibliográficos e documentais; e vivências em campo. Tais vivências foram constituídas de observações na área de estudo; e em diálogos e entrevistas semi-estruturadas com professores e gestoras da escola, além de com membros-chave da comunidade.

2.1 Referencial Teórico

Algumas reflexões foram consideradas substanciais para o desenvolvimento desta dissertação, tenha sido para impulsionar seu início ou para apoiar seu desdobramento. Percebeu-se que contextualizar a Educação Ambiental com foco na escola indígena de uma etnia tão próxima a centros urbanos e marcada por problemáticas ambientais em seu âmbito interno e por conflitos com atores sociais externos era uma questão complexa, contemporânea e rica em desafios.

A consciência da complexidade dessas questões vai na contramão e, portanto, não pode ser compreendida a partir de uma análise fragmentada, mecanicista e linear da realidade. Como afirma Morin (2006, p. 11), procurar uma análise complexa é “evitar a visão unidimensional, abstrata”, é evadir-se do que Morin chama de paradigma da simplificação. Tal paradigma foi formulado por Descartes no século XVII. Mesma época do capitalismo comercial e da chegada dos europeus nas Américas. Naquele período, a relação de colonialismo com o território que viria a ser denominado Brasil, dava-se no sentido de espólio de riquezas para sua acumulação pela burguesia mercantil portuguesa. Tais espólios envolveram a exploração de bens ambientais e a opressão de culturas locais (STÉDILE, 2005).

Porém a força impulsionadora dos problemas ambientais em âmbito mundial se deu com mudanças no sistema de produção com o advento do

capitalismo industrial. Assim, após a chamada Revolução Industrial, problemas sociais e ambientais ganharam maior aprofundamento e repercussão.

A união entre sistema de produção capitalista e ciência mecanicista gerou rápido crescimento econômico a partir da apropriação utilitarista da natureza e da força de trabalho humana, ambas encaradas como recursos para o acúmulo de riquezas (TOZONI-REIS, 2004).

Foi a partir da Revolução Industrial que as tecnologias desenvolvidas em prol da exploração dos seres humanos entre si e destes em relação aos bens e serviços ambientais avançaram em descompasso com a capacidade de autorregulação e homeostase dos ecossistemas (RODRIGUEZ; SILVA, 2009).

Tais tecnologias predatórias têm sido ainda mais aperfeiçoadas desde a segunda guerra mundial (FERNANDEZ, *et al.* 2014). Aliadas a isso, transformações culturais e econômicas aprofundadas a partir do final do século XX têm se refletido na degradação do meio ambiente e na polarização social, gerando perda na qualidade de vida de distintas populações (RIOJAS, 2003).

No intuito de resolver a crise ambiental instaurada, ainda que no princípio o viés fosse especialmente ecológico e ambientalista (só posteriormente alcançando um olhar mais holístico), especialmente a partir da década de 1960, foram organizadas discussões envolvendo as questões ambientais (REIGOTA, 2014). Exemplos distantes temporalmente que marcam o início e a atualidade dessas discussões em âmbito mundial são, respectivamente, a criação do grupo interdisciplinar conhecido como Clube de Roma em 1968, com foco no crescimento populacional em descompasso com a utilização de “recursos” ambientais, e a Conferência das Partes (COP) 21, com foco na redução do aquecimento global, realizada em Paris, no final de 2015 (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2016; LEFF, 2001; REIGOTA, 2014).

Na verdade, o que chamamos de crise ambiental se trata de uma crise de civilização, das formas de perceber e de estar no mundo, incluindo as relações consigo e com os outros, com as implicações de viver em sociedade. Trata-se, portanto, de uma crise que contém em si várias outras (LEFF, 2001; QUINTAS, 2009).

O atual cenário de colapso ambiental significa, assim, um todo complexo formado pelas crises social, econômica, cultural, educacional e da razão. Nela não

há como isolar as problemáticas que a compõem, uma vez que todas as questões enfrentadas se interrelacionam em rede (LEFF, 2001).

Portanto, tal crise ambiental não deve ser entendida separadamente dos aspectos sociais e econômicos envolvidos; não se limita a fronteiras políticas ou geográficas e não se furta em afetar os que pouco ou nada foram responsáveis por sua instauração ou consolidação (LEFF, 2001).

Exemplos disso são alguns povos indígenas do Brasil que, além de se verem envolvidos em conflitos pelo direito à terra, estão imersos na lógica da acumulação de dinheiro sobre a exploração de seus patrimônios ambientais, fazendo com que vendam madeira, explorem minérios e arrendem grandes áreas para a pecuária. Tudo dentro das Terras Indígenas, gerando discussões quanto à viabilidade e à licitude de tais ações (SOUZA; ALMEIDA, 2013).

Sobre esse aspecto, conforme afirma Baptista (2002), nos casos em que a exploração dos bens e serviços ambientais se dê de acordo com a tradição do povo indígena, este não precisará cumprir com as restrições ambientais previstas pela Constituição, pois estas populações têm direito à perpetuação de seus usos e costumes previstos pela Carta Magna. Porém, caso a exploração seja realizada em divergência de suas tradições, passam a se submeter à legislação ambiental comum, sendo aplicáveis as distintas restrições ambientais de acordo com a atividade de exploração efetuada.

Quanto aos indígenas Jenipapo Kanindé, reflete-se a partir dos problemas encontrados na comunidade (como o desmatamento; a perda da auto-suficiência alimentar; a baixa geração de emprego e renda; a grande quantidade de gatos e cachorros vadios e o acúmulo de lixo) e em consonância com as de outros povos indígenas do Brasil, sobre quais seriam as estratégias de combate à crise ambiental que vivenciam em âmbito local e sobre qual o melhor lócus de atuação junto ao território que habitam.

Em relação às questões ambientais, faz-se necessário a efetivação de análise alicerçada nos problemas vivenciados que busque a resolução e/ou amenização desses problemas pautadas numa Educação Ambiental crítica, que prime pela contextualização dos problemas vivenciados, que busque integrar justiça social e valorização cultural à conservação ambiental e ao desenvolvimento local a

partir do constante diálogo com as populações envolvidas (LAYRARGUES; LIMA, 2014; FREIRE, 2005).

Pensa-se, portanto, que a Educação Ambiental crítica é o caminho e que a escola indígena, como espaço formal destinado aos processos de ensino e aprendizagem, é o melhor local para a análise de seu desenvolvimento e para a sua proposição contextualizada.

2.1.1 Debates internacionais sobre crise e educação ambientais

A crise ambiental mundial que ganhou destaque no início da segunda metade do século XX foi um campo fértil para o nascimento da Educação Ambiental no mundo. Obviamente, muito antes do surgimento do termo, ações e reflexões acerca das problemáticas ambientais já existiam. Tais problemáticas devem muito de suas origens a relações entre sociedade e natureza objetificadoras da última.

Tal relação exploratória não é recente, mas foi sendo progressivamente intensificada com o capitalismo mercantil, com o capitalismo industrial e com a revolução técnico-científica após a Segunda Guerra Mundial (PELICIONI, 2005; REIGOTA, 2014).

Ainda antes do advento do cristianismo, no ano 111 antes do nascimento de Jesus, Platão já relatava desmatamentos e erosões pelo excesso de pastoreio nas colinas da Grécia (DARBY, 1956, *apud* PELICIONI, 2005).

Pouco depois, o início da era cristã com a crença no poder dos homens⁴ sobre a natureza, naturalizou a visão utilitarista da última. Os processos naturais eram entendidos como reflexos da lei divina, providenciados por Deus para atender as necessidades humanas (CAPRA, 2006).

Com o capitalismo mercantil (contendo em si a ascensão da burguesia, a busca do lucro e o colonialismo) aliado à filosofia cartesiana, a fragmentação dos

⁴ Na explanação foi escolhido o termo “homem”, e não um mais genérico (como “ser humano”, por exemplo), por se buscar enfatizar não apenas a dominação da sociedade sobre a natureza, mas do masculino sobre o feminino.

componentes da realidade contribuiu para a desconexão entre ações e previsões de consequências da exploração da natureza (CAPRA, 2006). Guimarães (2011) aponta o período de transição do feudalismo para o capitalismo, com início no século XV como o marco da separação entre sociedade e natureza e da dominação da última pela humanidade.

Dando respaldo científico a essa tendência, entre o fim do século XVI e início do século XVII, a ascensão das ideias de Bacon e Descartes impulsionou a visão da natureza como algo a ser dominado e possuído através do dito “progresso científico”. Foi o período de consolidação do antropocentrismo (CAPRA, 2006).

Mas foi na Europa, nos séculos XVIII e XIX, com a Revolução Industrial, que o pragmatismo e a mercantilização tanto das relações humanas quanto do meio ambiente ascenderam rapidamente. A partir daquele período, o tempo passou a ser o da produção e do consumo, a natureza se tornou recurso natural e as pessoas foram transformadas em força produtora e reprodutora do capital (KUHN, 2001).

Não bastasse isso, com o aperfeiçoamento tecnológico fruto da Segunda Guerra Mundial, a amplitude dos efeitos negativos da desvalorização das vidas em prol do crescimento econômico e do poderio científico-tecnológico foi aumentada (FERNANDEZ, 2014). Assim, em meio ao crescimento econômico e à efervescência tecnológica do pós-guerra, nas décadas de 1940, 1950 e 1960, proliferou-se uma série de problemas relacionados aos usos predatórios de bens e serviços ambientais e à contaminação resultante dos rejeitos gerados^{5,6}. Os exemplos a seguir são apenas alguns dentre os desastres ambientais que marcaram esse período:

⁵ Ressalta-se aqui a extensão de problemas com graves consequências ambientais também para as décadas finais do século XX (ALTVATER, 1995) e para estas quase duas décadas de século XXI. Exemplo recente desses problemas em âmbito nacional é o desastre ocorrido em Mariana (Minas Gerais) em 2015. Na cidade, o rompimento de uma barragem de resíduos de minério de ferro de responsabilidade da empresa Samarco pertencente aos grupos Vale e BHP Bilinton, propiciou (e ainda propiciará) sérios impactos ambientais (BERNARDO, 2015).

⁶ McCormick (1992) observa que alguns dos problemas encarados como novidades no século XX já haviam sido relatados séculos atrás. O que mudou em relação a períodos anteriores foi a ampla

Na década de 1940: em 1945, o lançamento de duas bombas atômicas sobre o Japão, destruindo e matando as populações das cidades de Hiroshima e Nagasaki; em 1948, a morte de 20 pessoas e o adoecimento de 43% da população da Pensilvânia (EUA), devido a gases sulfurosos do centro siderúrgico local (CAMARGO, 2005; MCCORMICK, 1992).

Na década de 1950: registros de granizo na Austrália em 1952, e de chuvas ácidas em Nova York em 1953, ambos correlacionados positivamente a testes nucleares; morte imediata de 445 pessoas e de mais de quatro mil ao todo (somando-se com as que morreram de complicações circulatórias e respiratórias posteriormente) devido à formação de “*smog*” resultante da poluição industrial em Londres em 1952; no mesmo ano, início de registros de complicações neurológicas associadas à “Doença de Minamata” que afetou a baía japonesa devido à contaminação local com mercúrio proveniente da indústria “Chisso-Minamata” (CAMARGO, 2005; MCCORMICK, 1992).

Na década de 1960: derramamento de 117 mil toneladas de petróleo em 1967 pelo navio “Torrey Canyon” na costa inglesa; no ano de 1969 o número registrado de derramamentos (de, no mínimo, 100 barris cada) foi de mais de 1.000 em águas americanas (CAMARGO, 2005; MCCORMICK, 1992).

Porém, em antagonismo a essa conjuntura, resistências surgiram:

Em 1962, foi publicado o livro “Primavera Silenciosa” da bióloga Rachel Carlson (CARSON, 2010). Tal bibliografia é seminal na luta contra os venenos nos cultivos agrícolas e teve papel fundamental na construção de uma fundamentação teórica bem embasada academicamente que problematizasse em termos de saúde humana e ambiental a produção de compostos químicos.

Em 1968, a cidade de Roma (Itália) foi palco da reunião de um grupo interdisciplinar formado por 30 pessoas de 10 países. Tal grupo desenvolvia estudos

dimensão e divulgação que passaram a ter. A autora aponta como exemplos: a poluição ácida, da qual já se suspeitava a ocorrência no século XVII; a visão do aumento populacional como um problema ambiental, reiterada das ideias de Thomas Malthus (1766-1834) e a percepção da insustentabilidade do modo de vida industrial já esboçada pelo geógrafo Peter Kropotkin em 1899.

sobre questões ambientais e econômicas e veio a ser conhecido como Clube de Roma. Seu trabalho conjunto resultou na publicação do relatório “Limites do Crescimento” demonstrando a incompatibilidade entre o ritmo de consumo de bens ambientais e a capacidade de renovação da natureza (BARBOSA, 2006; BRÜSEKE, 1994).

Também em 1968, em Paris (França), foi organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em colaboração com a Organização para Alimentação e Agricultura das Nações Unidas (FAO); a Organização Mundial de Saúde (OMS); a União Internacional para a Conservação da Natureza (IUCN); e com o Conselho Internacional das Uniões Científicas, a Conferência Intergovernamental de Especialistas sobre as Bases Científicas para Uso e Conservação Racionais dos Recursos da Biosfera, ou simplesmente, “Conferência da Biosfera”. O evento levantou a necessidade de desenvolver estudos científicos acerca dos problemas sociais e ambientais que estavam ocorrendo (MCCORMICK, 1992).

Em 1972, aconteceu em Estocolmo (Suécia) a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano (CNUMAH), ou “Conferência de Estocolmo”, com foco nas discussões sobre o desenvolvimento econômico (BARBOSA, 2006). A conferência envolveu 113 nações e produziu a “Declaração sobre o Meio Ambiente Humano” publicada em 1972.

Na “Conferência de Estocolmo” houve destaque para as repercussões negativas do pronunciamento de representantes do então governo brasileiro de que para o país não importava a poluição desde que houvesse crescimento econômico⁷. Representando o Brasil, um cartaz de responsabilidade do general Costa Cavalcanti, então Ministro do Interior, continha a seguinte mensagem: "Bem-vindos à poluição, estamos abertos para ela. O Brasil é um país que não tem restrições. Temos várias

⁷ Era a época da Ditadura Militar no Brasil. Em 1972, o país estava sob o comando do General Médici e vivenciava o período entre 1964 a 1975, conhecido como “Milagre Econômico” (MCCORMICK, 1992).

idades que receberiam de braços abertos a sua poluição, porque o que nós queremos [...] são dólares para o nosso desenvolvimento” (DIAS, 1991, p. 4).

Apesar disso, um aspecto importante para a Educação Ambiental na referida conferência foi que sua recomendação n. 96 reconhecia na Educação Ambiental instrumento de fundamental importância para o enfrentamento à crise ambiental mundial (FIGUEIREDO, 2003; MCCORMICK, 1992).

Ademais, por ter reunido pela primeira vez políticos, especialistas em diversas áreas, representantes da sociedade civil e a Organização das Nações Unidas (ONU) em prol do debate e da busca por soluções dos problemas ambientais, a Conferência de Estocolmo pode ser considerada um marco internacional na mudança de concepções sobre as relações entre sociedade e natureza (RAMOS, 2001).

Em 1975, seguindo a recomendação supracitada, a UNESCO promoveu em Belgrado (Iugoslávia) o Encontro Internacional sobre Educação Ambiental, produzindo a “Carta de Belgrado”, em que se alertava para o caráter imprescindível da necessidade de uma mudança de comportamentos e de valores em relação à natureza e aos seres humanos (FIGUEIREDO, 2003).

Em 1977, em Tbilisi (Geórgia⁸) ocorreu o I Congresso Mundial de Educação Ambiental ou Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, gerando a Declaração da Conferência Intergovernamental de Tbilisi sobre Educação Ambiental. Tal encontro destacou a importância de se entender a complexidade das questões ambientais a partir de uma visão crítica de combate e prevenção baseada na interdisciplinaridade, na pró-atividade, na mudança de valores e de atitudes e na aquisição de habilidades de resolução de problemas ambientais (FIGUEIREDO, 2003; PELICIONI, 2005).

Nas palavras de Pelicioni (2005, p. 370), o “objetivo principal era suscitar o compromisso dos governos no sentido da instituição da Educação Ambiental como área prioritária nas políticas nacionais”. Foi essa conferência que originou “as

⁸ Então pertencente à União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) (FIGUEIREDO, 2003; PELICIONI, 2005).

definições, os objetivos, os princípios e as estratégias para a Educação Ambiental que até hoje são adotados em todo o mundo” (SECAD, 2007, p.12).

Em 1987, a UNESCO, o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) e o Projeto Internacional de Educação Ambiental (PIEA) realizaram em Moscou (Rússia) o Congresso sobre Educação Ambiental e Treinamento ou “II Congresso Internacional de Educação Ambiental” levantando os limites e as possibilidades da Educação Ambiental no mundo e incentivando a instauração e ampliação de programas educacionais em EA. A publicação resultante do evento foi o documento “Estratégia Internacional de Ação em Matéria de Educação e Formação Ambiental para o Decênio de 90” (DIAS, 1992).

Sobre o evento, Reigota (2014) afirma que a visão da EA ainda sob um ponto de vista conservacionista gerou a desvalorização do tema diante de outras questões em voga como tecnologias nucleares e Guerra Fria.

Também em 1987, foi lançado o “Relatório Brundtland” ou “Nosso Futuro Comum”, elaborado pela “Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas” (à época presidida pela primeira-ministra norueguesa Gro Harlem Brundtland). Na ocasião, o Desenvolvimento Sustentável foi colocado como incompatível com os padrões produtivos consumistas vigentes. A definição da expressão cunhada no documento foi de um tipo de desenvolvimento que satisfaz as necessidades das gerações atuais permitindo, ainda sim, que as próximas gerações atendam às delas (BRUNDTLAND, 1991).

Em 1992, ocorreu no Rio de Janeiro, a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), também chamada de “Eco-92” ou “Rio-92”. A conferência reuniu representantes de 172 países, com participação expressiva da sociedade civil. O encontro abordou questões de caráter tanto ambiental quanto social. Dentre os temas tratados estavam povos indígenas, discriminação, racismo e desertificações. A partir dessa conferência, foram firmados compromissos a serem cumpridos tanto em nível local quanto global, documentados na “Agenda 21” e na “Carta da Terra” (BARBOSA, 2006; PELICIONI, 2005).

Durante a Rio-92, Organizações Não Governamentais (ONG's) após extensa discussão sobre EA, elaboraram o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” e o Ministério da Educação

promoveu um “workshop” no qual foi firmado um compromisso entre estados e municípios em prol da Educação Ambiental (FIGUEIREDO, 2003).

Em 1997, na cidade de Tessalônica (Grécia), ocorreu a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade. Nela foi problematizado o desenvolvimento insuficiente da Educação Ambiental desde a “Rio-92”. Além disso, ética; sustentabilidade; identidade cultural; mobilização; participação e interdisciplinaridade foram consideradas pilares de sustentação da EA (SECAD, 2007).

Também em 1997, a Conferência das Partes (COP) de número 3 adotou o “Protocolo de Kyoto”, em que os países signatários se comprometeram a reduzir as quantidades de gases geradores de efeito-estufa a níveis seguros em termos de prevenção a mudanças no clima. Comprometeram-se também a compensar suas emissões de carbono através de processos de reflorestamento, por exemplo. O protocolo se baseou no princípio de que todos os países possuíam responsabilidades sobre a emissão dos referidos gases, mas que essas responsabilidades eram diferenciadas a depender dos níveis de industrialização e de crescimento econômico nacional (ASMAT, 2008; DAVENPORT, 2015). Porém, em março de 2001, o protocolo foi fortemente enfraquecido devido à saída dos Estados Unidos, país maior emissor de gases de efeito estufa e com grande potencial comprador no mercado de créditos de carbono (ANDRADE, COSTA, 2008).

Em 2002, ocorreu a “Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável” ou “Rio+10” em Johannesburgo (África do Sul). O encontro reconheceu a permanência de diversos problemas ambientais de caráter global desde a CNUMAH até a data. Destacaram-se problemas advindos da desigualdade de distribuição de renda como fome crônica, falta de acesso à água potável e a proliferação de doenças crônicas transmissíveis, como malária, tuberculose e Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS). A conferência trouxe poucas metas quantitativas, mas expôs preocupações que uniam as questões ambientais às socioeconômicas (DINIZ, 2002).

Já em 2012, houve a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável ou “Rio+20”, realizada na cidade do Rio de Janeiro. A conferência manteve a pauta do Desenvolvimento Sustentável como prioritária e inadiável em escala mundial, mas pouco saiu do discurso rumo à elaboração de

medidas mais concretas, não tendo representado grandes avanços em relação à “Rio-92” (GUIMARÃES; FONTOURA, 2012).

Conforme afirma Guimarães (2011), reconhecer a gravidade dos problemas ambientais é condição necessária, mas de maneira alguma suficiente para o estabelecimento de uma Educação Ambiental que pretenda ser crítica.

Dessa forma, os debates internacionais supracitados buscaram relatar a realidade das problemáticas ambientais que lhes foram contemporâneas, estipular projeções futuras e estabelecer metas para a resolução e prevenção das questões discutidas. Contribuíram, portanto, para a construção de uma Educação Ambiental crítica no Brasil. Porém a intensidade dessa contribuição dependeu da discussão acerca dos porquês da crise ambiental; envolvendo o debate a respeito: dos principais atores responsáveis; e das mudanças ao nível de organização social e de modelo de desenvolvimento necessárias para a construção de um mundo melhor.

2.1.2 Educação Ambiental no Brasil

O Brasil carrega em seu nome o signo da devastação. Os colonos que aqui chegaram dizimaram a árvore que escolheram para nominar o país. Na construção pós-colonial do, desde então, Brasil, as explorações (primeiramente dos colonos sobre os nativos e posteriormente das multinacionais e dos brasileiros ricos sobre o restante da população), se deram ao longo dos ciclos do pau-brasil; do açúcar; do ouro; do café; do algodão e com o advento da industrialização e do agronegócio no país.

Tais depredações foram pinceladas por retóricos ensaios que poderiam servir à conservação ambiental. Exemplo é o de Pero Vaz de Caminha em sua carta enaltecida da natureza da então Ilha de Vera Cruz⁹ (MCCORMICK, 1992).

⁹ A carta foi intitulada “Carta do Achamento do Brasil” e, além de descrever os povos originários, retratava o Brasil, na época chamado de Ilha de Vera Cruz, em suas riquezas naturais (ARROYO, 1971).

Conforme afirma Donella (1997), a Educação Ambiental se dá na história da humanidade desde o momento em que os primeiros seres humanos começaram a observar e sentir o mundo, percebendo-se nele. Desde que tomaram consciência da sua interação com o ambiente, atribuindo-lhe funções e significados, e que propagaram suas descobertas aos demais membros de seus grupos.

Na América pré-colombiana, os povos originais faziam parte de um sistema que STÉDILE (2005) denomina de comunismo primitivo, relacionando-se de forma harmônica com os demais componentes do ambiente. Assim, muito antes da chegada dos europeus, no continente americano já se vivenciava a Educação Ambiental.

Apesar das experiências em Educação Ambiental remontarem ao início da história da humanidade, sua conceituação, bem como sua posterior institucionalização, além da elaboração e da vigência de legislações relacionadas vêm se efetivando no Brasil apenas nos últimos 50 anos.

2.1.3 Conceituação da EA e movimento ambientalista

Quanto à conceituação da EA, tanto em âmbito nacional quanto mundial, essa só tomou forma a partir do Movimento Ambientalista (MA). Tal movimento teve suas raízes no século XIX, mas foi impulsionado pela explosão de problemas característicos do período logo após a Segunda Guerra Mundial. O MA teve origem em diversas partes do mundo, porém as regiões da então Grã-Bretanha; dos Estados Unidos; da Austrália e da África do Sul são apontadas como seus locais iniciais de expressão (MCCORMICK, 1992).

Para Castells (2000, p. 143), o MA pode ser entendido como:

todas as formas de comportamento coletivo, que tanto em seus discursos como em sua prática, visam corrigir formas destrutivas de relacionamento entre o homem e seu ambiente natural, contrariando a lógica estrutural e institucional atualmente predominante.

Segundo McCormick (1992), apesar de o movimento ambientalista possuir métodos distintos a depender do contexto social e espacial de seus atores, ele está alicerçado na proteção do meio natural. A autora coloca como importante para ganho de força do movimento no século XX, o aumento do conhecimento popular durante o século XIX sobre os efeitos nocivos da exploração dos bens e

serviços ambientais, impulsionado pelos crescentes estudos envolvendo História Natural¹⁰ (MCCORMICK, 1992).

O MA inicialmente se preocupou com a proteção da natureza por seu valor ético e estético, tendo passado posteriormente a respaldar a proteção ambiental por sua importância à qualidade e mesmo à continuidade da vida humana. O ambientalismo contribuiu, assim, para a substituição de uma visão recursista da natureza por uma visão romântica dela enquanto fonte de qualidade de vida e refúgio do caos urbano-industrial (MCCORMICK, 1992).

Após a II Guerra Mundial, a ampla difusão dos desastres ambientais, incluindo os testes atômicos, e os crescentes estudos antropológicos sobre os modos de vida de populações indígenas impulsionaram o movimento ambientalista¹¹ (MCCORMICK, 1992). Porém seus críticos apontavam a falta de rigor científico e a necessidade de processos educativos que respaldassem e consolidassem a mudança de valores e atitudes quanto ao meio ambiente (SORNBERGER, 2014).

Como afirma Reigota (2014), uma nova postura quanto às questões ambientais requeria também uma nova educação. Assim surgiu o termo Educação Ambiental, utilizado pela primeira vez em 1948 (SECAD, 2007). Ela teve em suas origens o movimento ambientalista, tendo, porém, complexificado-o ao reconhecer a imprescindibilidade do processo educativo para que as transformações ambientais fossem efetivas (REIGOTA, 2014).

¹⁰ No século XVII, dava-se o nome de História Natural às ciências que tratavam dos componentes e fenômenos da natureza, incluindo os componentes bióticos e abióticos em sua relação. A partir do século XIX a nomenclatura passou a englobar apenas as ciências menos matemáticas como Geografia, Biologia e Geologia, deixando de incorporar Física, Astronomia e Matemática. Com o aprofundamento das especializações nos diferentes ramos do saber, as ciências anteriormente denominadas como História Natural passaram a ser citadas por seus nomes específicos (MENEZES, 1986).

¹¹ Exemplos são os dos antropólogos Lévi-Strauss e Pierre Clastres na década de 1960 (ALPHANDÉRY; BITOUN; DUPONT, 1992).

De acordo com Medina (1997, p. 258), as décadas de 1950, 1960 e 1970 foram tempos de fortalecimento de “modelos de desenvolvimento fortemente neoliberais [...]”. Com o pretexto da industrialização acelerada, apropriava-se cada vez mais violentamente dos recursos naturais e humanos”.

A complexidade dos problemas advindos desse modelo impulsionou questionamentos sobre o tecnicismo educacional, a fragmentação dos saberes e o antropocentrismo recursista produtivista. Foi neste ponto, ainda que dentro de uma perspectiva conservacionista, que a EA passou a ser considerada campo de ação para a resolução de problemas ambientais. Tal consideração teve respaldo internacional a partir de 1972 através da já citada “Conferência de Estocolmo” (MEDINA, 1997).

Sobre o ambientalismo e a Educação Ambiental no começo da segunda metade do século XX, Ramos (2001, p. 203) afirma que:

A idéia de que a história do homem não pode ser dissociada da natureza, e de que a liberdade do indivíduo deve passar pelo respeito dos “direitos” da natureza, constitui um dos pontos fortes da ideologia contestatória nesse período, vinculada a um ideal de vida natural. Este sentimento ecológico surge junto com a tomada de consciência da vulnerabilidade do mundo moderno suscitado pelo medo das catástrofes, não só de ordem ambiental (acúmulo de poluição, o lixo industrial, as usinas atômicas e os resíduos do lixo atômico) como também de ordem política causada pela ameaça da guerra nuclear e pela corrida armamentista.

No Brasil, a década de 1970 marca o início do ganho de expressão do ambientalismo, influenciada pela “Conferência de Estocolmo” de 1972, pelo Tropicalismo (este com forte influência do movimento hippie) e por problemas ambientais nacionais como a rápida devastação da Amazônia durante o Regime Militar (JACOBI, 2003).

Porém foi a partir da década de 1980 que o movimento ambientalista e a Educação Ambiental propriamente dita ganharam força. Fatos impulsionadores foram a diminuição do crescimento econômico e as consequências negativas do modelo de desenvolvimento adotado, primando pelo crescimento econômico com instalações pouco criteriosas de indústrias pelo país. O resultado foi o aumento da poluição, a depleção dos bens naturais e o agravamento das desigualdades sociais e da criminalidade (VIOLA; LEIS, 1991).

Com o advento da Educação Ambiental no Brasil enquanto campo conceitual veio também sua institucionalização e a elaboração de um aparato

legislativo relacionado a esse tipo de educação no país. É sobre tais aspectos que o próximo tópico versará.

2.1.4 Institucionalização da EA no Brasil e legislação específica

Tendo em vista estabelecer uma visão geral do histórico da institucionalização da EA no Brasil, faz-se necessário analisar a legislação mais diretamente relacionada ao tema a fim de proporcionar alguns subsídios para o entendimento de como a Educação Ambiental enquanto campo normativo se consolidou no país.

Segundo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (2007), o ano de 1973 marcou o início da institucionalização da Educação Ambiental no Brasil, pois nele houve a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), vinculada à Presidência da República. A criação da secretaria ocorreu em um contexto de forte industrialização no Brasil e teve como objetivo promover estratégias sustentáveis de uso dos bens e serviços ambientais (JACOBI, 2003). Data desse período também a criação dos órgãos estaduais de controle ambiental Companhia Ambiental do Estado de São Paulo (CETESB) e Fundação Estadual de Engenharia do Meio Ambiente (FEEMA) no Rio de Janeiro (BRASIL, 1996; JACOBI, 2003).

Obviamente, bem antes da referida data, outros fatos importantes para a história ambiental brasileira e, conseqüentemente, para a construção do campo da Educação Ambiental ocorreram. Exemplos são: em 1933, a primeira reunião de amplitude nacional sobre políticas de ordem ambiental, tendo culminado na criação do primeiro Código Florestal Brasileiro, datado de 1934; a criação da Fundação Brasileira para a Conservação da Natureza (FBCN), em 1958; a criação do Código Florestal de 1965, estendendo a obrigatoriedade de proteção legal de florestas para outros bens ambientais como encostas, corpos hídricos e ambientes costeiros; em 1966, o início da Campanha pela Defesa e Desenvolvimento da Amazônia (CNNDA); e, em 1971, a criação da Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural (AGAPAN), tendo como foco a contestação do modelo de industrialização adotado pelo Brasil (JACOBI, 2003).

Avançando para 1981, o ano marca a entrada em vigor da Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA) (BRASIL, 1981). Foi a primeira vez na história nacional em que houve menção em uma lei à expressão “Educação Ambiental” (SECAD, 2007). A Lei refere-se à Educação Ambiental no âmbito formal em todos os níveis de ensino, e à importância de sua extensão também para os âmbitos da educação informal e não-formal. Conforme afirma em seu artigo primeiro, a Educação Ambiental é necessária a “todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente” (BRASIL, 1981; BRASIL, 1996).

Em 1988, a Constituição Federal do Brasil novamente menciona a EA, ao estabelecer, em seu inciso VI do artigo 225, a necessidade de “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988).

No campo dos saberes acadêmicos, no ano de 1989, ocorreu a defesa da primeira tese de doutorado sobre Educação Ambiental no Brasil, tratando-se de uma produção ligada à Universidade de São Paulo (CARVALHO, 1989). Mas foi apenas na segunda metade da década de 1990 que as primeiras pós-graduações envolvendo EA foram inauguradas no país (REIGOTA, 2007).

Em 1991, foram criados o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental do Ministério da Educação (MEC)¹² e a Divisão de Educação Ambiental do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA). As atribuições dos domínios foram definidas a fim de representar um marco para a institucionalização da política de Educação Ambiental no âmbito do Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA). A criação dos dois setores foi possível, pois a Comissão Interministerial reunida em prol da preparação da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92) reconheceu a importância da Educação Ambiental para a consolidação e o fortalecimento da política ambiental brasileira (PELICIONI, 2005; SECAD, 2007).

¹² Em 1993, o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental passou a ser denominado Coordenação-Geral de Educação Ambiental (COEA/MEC) (SECAD, 2007).

Em 1992, além da “Rio-92”¹³ (CNUMAD) e tendo como motivação o referido encontro, o MEC realizou um workshop do qual resultou a Carta Brasileira para a Educação Ambiental. A carta recomenda que o MEC, em parceria com instituições de ensino superior, defina metas para a inserção articulada da dimensão ambiental nos currículos com o objetivo de estabelecer os fundamentos para a implantação da EA no ensino superior (SECAD, 2007).

Em 1999, foi promulgada a Lei nº 9.795, de 27 de abril, que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Segundo a Lei, a EA é direito de todos, sendo tema obrigatório tanto na educação formal e quanto na não-formal (BRASIL, 1999).

A Lei nº 9.795, define Educação Ambiental como:

“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, capítulo 1, artigo 1º).

Em 2002, entrou em vigor o Decreto nº 4.281, de 25 de junho. O decreto regulamentou a supracitada Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, colocando como responsáveis pela execução da Política Nacional de Educação Ambiental os órgãos e entidades integrantes do SISNAMA, as instituições públicas e privadas dos sistemas de ensino, os órgãos públicos da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, envolvendo entidades não governamentais, entidades de classe, meios de comunicação e demais segmentos da sociedade. A direção da gestão sobre a PNEA ficou a cargo dos Ministros do Meio Ambiente e da Educação. Sobre a inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino, o decreto recomendou que os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais fossem utilizados como referência (BRASIL, 2002; BRASIL, 2010).

¹³ Explicações sobre o encontro estão presentes no tópico desta dissertação intitulado “Debates internacionais sobre crise e educação ambientais”.

Em 2012 entrou em vigor a Lei 12.633 de 14 de maio de 2012, que determina a criação do Dia Nacional da Educação Ambiental: 03 de junho (BRASIL, 2012). A data é próxima ao Dia Mundial do Meio Ambiente: 05 de junho, ressaltando assim a confluência entre os temas. No mesmo ano, foi sancionado o Novo Código Florestal. Para Sornberger, *et al.* (2014, p. 312), o Novo Código Florestal possui “novas especificações técnicas que diminuem diversas Áreas de Proteção Permanente (APP's), fundamentais para a preservação da mata e dos recursos hídricos”.

2.1.5 Educação Ambiental e sua pluralidade de concepções

A Educação Ambiental comporta em si uma variedade de concepções/divisões. Tratando especificamente da realidade brasileira, Layrargues e Lima (2014) afirmam que a Educação Ambiental no país, embora apareça ao público não especializado como um todo homogêneo, é composta por um sem número de atores sociais que, apesar de compartilharem um núcleo comum de normas e valores, diferenciam-se em seus projetos político-pedagógicos, nas epistemologias adotadas e em suas concepções sobre temas relacionados às questões ambientais.

Loureiro e Layrargues (2013) ressaltam o caráter positivo da pluralidade envolvida na Educação Ambiental. Segundo os autores,

sua natureza conflitiva, na diversidade e na disputa de concepções e espaços na sociedade, fortalece-a e a legitima nas institucionalidades acadêmicas, nas políticas públicas e nos movimentos sociais que buscam a garantia de direitos, a afirmação das diferenças, a superação das desigualdades de classe e a construção de outro patamar societário (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013, p.55).

Neste trabalho, buscou-se proporcionar uma visão geral da multiplicidade de caminhos contida na EA. Porém a base de classificação utilizada foi a divisão da Educação Ambiental em conservacionista, crítica e pragmática proposta por Layrargues e Lima (2014) com foco na Educação Ambiental crítica. Buscou-se caracterizar esse tipo de EA a partir de distintos autores e contrapô-la à Educação Ambiental pragmática e à conservacionista.

De acordo com Layrargues e Lima (2014), em âmbito global, nas décadas de 1960/1970, a EA foi concebida como uma prática que tinha como função o

despertar da sensibilidade em relação ao meio ambiente. Tinha por base a Ecologia, no sentido de que quanto mais se conhecesse sobre o meio ambiente, mais vínculo afetivo se teria com ele e mais efetiva seria sua preservação/conservação. Dentro dessa lógica então predominante, acreditava-se que informações sobre o meio ambiente e o desenvolvimento de novas tecnologias iriam solucionar os problemas ambientais existentes e prevenir a formação de futuros.

A partir da década de 1980, iniciou-se a consolidação da EA enquanto campo do saber no Brasil (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Tal processo possibilitou a posterior intensificação da institucionalização e da produção acadêmica em EA, ocorrida a partir da segunda metade da década de 1990 (LIMA, 2011).

O amadurecimento da EA foi produto de movimentos de distintos componentes da sociedade que desenvolveram práticas envolvendo a “questão ambiental” por meio de abordagens que variavam essencialmente com: os contextos ambientais em que se inseriam; com as mudanças ao longo do tempo no ambientalismo e na educação; e com as concepções político-pedagógicas e histórias de vida de seus protagonistas (LIMA, 2011; LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Nesse sentido, algumas divisões da EA pormenorizam a diversidade de rumos que ela pode tomar. Exemplo disso é a classificação proposta pela professora Sauv  (2005) da Universidade de Québec (Canadá). A autora elaborou um verdadeiro “mapa” dos tipos de Educa o Ambiental existentes, dividindo a EA em quinze possíveis correntes¹⁴. A saber: naturalista; conservacionista/recursista; resolutive; sist mica; científica; humanista; moral/ tica; holística; biorregionalista; prática; crítica; feminista; etnográfica; da ecoeduca o e da sustentabilidade.

Sauv  (2005) justifica sua divisão afirmando que, dada a amplitude da Educa o Ambiental, intitulando-se como tal diferentes discursos e práticas envolvendo as questões ambientais ao longo do tempo, por vezes seria difícil para o pesquisador conseguir se situar em meio ao todo genérico sobre que tipo de Educa o Ambiental mais se adequaria aos pressupostos do investigador e  

¹⁴ A autora compreende correntes como “uma maneira geral de conceber e de praticar a Educa o Ambiental” (SAUVÉ, 2005, p. 17).

realidade do universo estudado. No intuito de sanar ou amenizar essas dificuldades, a autora propõe uma divisão criteriosa com definição das especificidades de cada corrente em EA.

Por meio de uma perspectiva menos detalhista, os pesquisadores brasileiros Layrargues e Lima (2014) dividem a EA em três vertentes: crítica, pragmática e conservacionista. Já autores como Guimarães (2000) e Loureiro (2004) a dividem em apenas dois tipos: EA crítica (também chamada de Transformadora, Ambiental, Ética ou Emancipatória), e conservadora (ou Convencional). Para Guimarães (2000) e Loureiro (2004), as classificações em EA pragmática e conservacionista estão inclusas na EA conservadora.

As divisões concebidas por diferentes autores da EA a tratam como um “campo social”, entendido dentro da perspectiva de Bourdieu (2004) como sendo a reunião de um conjunto de pessoas ou instituições que disputam a hegemonia do todo, numa luta pela supremacia do saber e, portanto, do poder. A interação entre as partes que compõem o campo social ocorrem a partir de tentativas de dominação de uma sobre a outra. A dominação se consolidaria quando houvesse o reconhecimento geral dentro do universo da primazia do capital simbólico de um segmento sobre os outros.

A Educação Ambiental é assim um campo social formado essencialmente pela união de dois outros principais campos: o campo ambiental e o campo da educação. A relevância de cada um para a construção da EA varia a depender do autor:

Para Guimarães (2000), assim como para Pelicioni e Philippi Jr. (2005) e para Loureiro (2004), o campo ambiental é apenas caracterizador ou adjetivador de um campo maior que é o da educação. Segundo Pelicioni e Philippi Jr. (2005, p. 3) a Educação Ambiental “nada mais é do que a educação aplicada às questões do meio ambiente”.

Nesse sentido, Loureiro (2004, p.66) afirma que:

Parto do princípio que Educação Ambiental é uma perspectiva que se inscreve e se dinamiza na própria educação, formada nas relações estabelecidas entre as múltiplas tendências pedagógicas e do ambientalismo, que têm no “ambiente” e na “natureza” categorias centrais e identitárias. Neste posicionamento, a adjetivação “ambiental” se justifica tão somente à medida que serve para destacar dimensões “esquecidas” historicamente pelo fazer educativo, no que se refere ao entendimento da vida e da natureza, e para revelar ou denunciar as dicotomias da modernidade capitalista e do paradigma analítico-linear, não-dialético, que

separa: atividade econômica, ou outra, da totalidade social; sociedade e natureza; mente e corpo; matéria e espírito, razão e emoção etc.

De acordo com essa interpretação, a Educação Ambiental se configura em um campo da Educação que incorpora em si a dimensão ambiental, com toda a sua teia de relações humanas e não-humanas, bióticas e abióticas. A complexidade do processo educativo requerido na EA seria ainda maior do que a complexidade das questões ambientais. Sendo assim, os rumos e preceitos da EA estariam condicionados pelo contexto educativo preponderante.

Já segundo Layrargues e Lima (2014), tanto o campo ambiental quanto o educativo teriam a mesma importância para a construção da EA. Essa seria constituída a partir de uma intersecção entre os dois campos; retirando de cada um, elementos essenciais para a composição de sua identidade e de sua práxis. Tais autores ressaltam a importância do campo ambiental para a construção da EA ao afirmarem que: “[...] se remontarmos à história da Educação Ambiental, veremos que, tanto simbólica quanto institucionalmente, ela retira do campo ambientalista os elementos mais significativos de sua identidade e formação” (LAYRARGUES, LIMA 2014, p.3).

Dessa forma, a qualificação da Educação enquanto Ambiental expressa o reconhecimento de que a Educação, por si só, não deu conta de impedir a crise ambiental vigente, de ressignificar os valores e as formas de estar no mundo em prol de um modo de vida equilibrado e justo, sendo, portanto, a dimensão ambiental imprescindível para a consolidação de um processo educativo transformador (LAYRARGUES, 2004).

Tratando da EA crítica, Pelicioni e Philippi Jr. (2005) ampliam o universo de campos envolvidos para que se possa entendê-la e construí-la. Os autores afirmam que para consolidar uma forma de EA que permita compreender a multiplicidade de fatores geradores dos problemas ambientais, incluindo as causas de ordem política, cultural e socioeconômica, é necessário que se conecte à base conceitual da Educação conhecimentos no campo Ambiental, mas também nos campos da História; da Economia; da Geografia; da Psicologia e da Sociologia.

Percebe-se, dessa forma, que a Educação Ambiental e em especial, a EA crítica, é um campo formado por vários outros campos de conhecimento e, portanto, de poder, mas essencialmente pelos campos ambientais e educacionais. Dentro da

escolha sobre a abordagem e os preceitos educacionais a serem adotados na construção da EA, traçam-se também quais são suas metas possíveis e se ela será ou não força motriz das transformações sociais.

2.1.6 Macrotendências da Educação Ambiental no Brasil

O princípio da conceitualização da Educação Ambiental em âmbito mundial se deu numa conjuntura de crise ambiental reconhecida na segunda metade do século XX. Ela foi pensada como uma área do conhecimento dedicada à resolução e à prevenção de problemas ambientais (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Tendo como aspecto comum, além da preocupação com o meio ambiente, a valorização da educação (em seu caráter formal, não-formal e informal) como eixo central à melhoria da qualidade ambiental mundial (SAUVÉ, 2005).

Porém, com o amadurecimento da EA, apesar de o objeto não ter mudado, “mudaram e refinaram-se os olhares sobre ele” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 5). Assim, com o passar do tempo, houve a complexificação da EA e a constatação de uma multiplicidade interna do campo que em sua fase de nascimento ainda não podia ser percebida. Houve a ramificação dos discursos, ações e pressupostos sobre a EA de modo que cada ator social passou a defender o seu tipo de práxis sobre ela (SAUVÉ, 2005).

Sobre a relevância de dividir a Educação Ambiental em correntes, concepções, tendências, ou macrotendências (a depender do autor), Layrargues e Lima (2014) ressaltam dois benefícios da divisão da EA, um de natureza analítica e outro de natureza política. A saber:

De forma analítica, a diferenciação auxilia na classificação e na análise de processos diferentes entre si, mas que, devido a elementos comuns, tendem a ser confundidos como se fizessem parte de um todo homogêneo. Assim a diferenciação produz conhecimentos mais reveladores dos fenômenos estudados (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Já politicamente, a importância reside na possibilidade de, uma vez feita a divisão dentro do Campo Social, poderem se identificar as ideologias que inspiram sua constituição plural, possibilitando aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da Educação Ambiental, posicionarem-se com maior autonomia por

uma divisão que atenda melhor aos seus interesses e a sua visão de mundo (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Segundo os autores supracitados, no Brasil a EA se dividiu tradicionalmente em três macrotendências político-pedagógicas: Educação Ambiental conservacionista; Educação Ambiental pragmática e Educação Ambiental crítica. A seguir uma breve caracterização de cada tipo:

2.1.6.1 Educação Ambiental conservacionista e pragmática como ramos da Educação Ambiental conservadora

No início da década de 1990, educadores ambientais com um viés social mais forte começaram a diferenciar dois ramos da EA: um conservador e um alternativo. Ambas as vertentes conservacionista e pragmática definidas por Layrargues e Lima (2014), estão dentro do ramo conservador. O ramo alternativo, por sua vez, gerou a vertente crítica da EA (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

A Educação Ambiental conservadora, atrelada ao processo educativo de natureza conservadora, serve à manutenção do modelo atual de sociedade, com todas as suas desigualdades, simplificações e opressões (GUIMARÃES, 2000). Ela faz parte de um padrão de educação que busca ser hegemônico e mantenedor do modelo de desenvolvimento vigente. Baseia-se no positivismo, buscando a ordem e o progresso em uma perspectiva liberal (GUIMARÃES, 2000; LAYRARGUES; LIMA, 2014).

A EA conservadora, seja ela pragmática ou conservacionista, é “a-histórica, apolítica, conteudística e normativa [...] tende a tratar o ser humano como um ente genérico e abstrato, reduzindo-os à condição de causadores da crise ambiental, desconsiderando qualquer recorte social” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p.29).

A Educação Ambiental conservadora, de forma mais ou menos explícita, tem como compromisso a manutenção das disparidades socioeconômicas e o incremento dos privilégios da classe dominante. Ela serve à lógica do capital sendo ferramenta de sua reprodução na medida em que desvia o cerne das questões ambientais para a esfera antropocêntrica; individual; imediatista; cartesiana e superficial. A ela não interessa a reflexão, a busca dos porquês de a crise ambiental existir e se prolongar por tanto tempo. Não enxergando a totalidade, inculca uma visão de mundo fragmentada, fria e pragmática. Ela privilegia a disciplinaridade, a

cognição, o tecnicismo e ações pontuais descontextualizadas de suas raízes em perspectiva mais abrangente. Como afirma Guimarães (2004, p.26), ela “busca a partir dos mesmos referenciais constitutivos da crise, encontrar a sua solução”.

Assim, as vertentes conservacionista e pragmática têm por característica adotar uma postura estritamente ecológica da crise ambiental em voga. Não consideram as distintas responsabilidades dos diferentes atores sociais sobre ela e pregam o alcance da sustentabilidade dentro dos princípios do mercado. Elas têm como foco comportamentos individuais, sendo conteudistas e instrumentais, desvinculando, portanto, as problemáticas ambientais dos contextos socioeconômicos nos quais estão inseridas (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Apesar dos pontos em comum supracitados, Layrargues e Lima (2014), explanam diferenças consideráveis entre a vertente conservacionista e pragmática.

2.1.6.1.1 Educação Ambiental conservacionista

Foi a macrotendência inicial da Educação Ambiental no Brasil. Muito forte até a década de 1990, não internalizava a complexidade das interações entre seres humanos e o restante da natureza. Defendia que o aumento da conscientização ecológica e da sensibilização quanto às questões ambientais aliados ao incremento tecnológico seriam suficientes para a reversão da crise ambiental, encarada como efeito colateral do necessário crescimento econômico brasileiro. Caracteriza esse tipo de EA a lógica do “conhecer para amar, amar para preservar” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 27).

A vertente conservacionista tem como suporte a Ecologia; a afetividade para com o ambiente natural e a mudança individual e cultural nas relações com o meio, num advento de uma perspectiva biocêntrica em detrimento de uma antropocêntrica. Está vinculada às pautas verdes como a conservação de biomas e de determinadas espécies biológicas (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Ela foi adequada ao contexto político que o Brasil vivenciou durante a Ditadura Militar de 1964 a 1985, já que buscava simplificar o debate ambiental, desatrelando-o dos aspectos sociais e econômicos a ele relacionados (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Como afirma Lima (2009), no surgimento da EA no Brasil enquanto campo social nas décadas de 1960 e 1970, apesar de influências como:

anarquismo; socialismo; teoria crítica (veiculada a partir da educação popular) e movimentos de contracultura; foi o clima institucional e político de restrição de liberdades característicos da Ditadura Militar que marcou essa fase da EA no Brasil. O perfil desenvolvimentista, tecnicista e antidemocrático governamental limitava as possibilidades quando ao que poderia ser debatido e executado no campo da EA. Ele fomentava a análise simplista das questões ambientais, separando-as dos aspectos socioeconômicos a ela relacionados, e barrava a mobilização social.

O fazer ambiental apregoado pela Ditadura Militar se propagava nas instituições de ensino, convencendo as famílias de que a solução para os problemas ambientais percebidos se limitava à sensibilização, à mudança individual e à proteção de áreas verdes, conservando assim o sistema de produção e de consumo necessário à manutenção da Economia nos moldes exigidos pelos organismos internacionais. A EA conservacionista teve como atores sociais no Brasil ONG's e movimentos sociais além escolas e educadores ambientais, mas todos fortemente influenciados pelo Estado que, por sua vez, era pressionado pelos organismos internacionais para manter as estruturas sociais e econômicas tais como estavam (LIMA, 2009).

2.1.6.1.2 Educação Ambiental pragmática

A vertente pragmática teve como tema gerador inicialmente a problemática do lixo tendo se ampliado para a idéia de "consumo sustentável" com o passar do tempo. Ela ganhou impulso na década de 1990, acompanhada da responsabilização individual e acrítica, da lógica do "cada um fazer a sua parte" a fim de resolver as problemáticas ambientais. Ela se diferencia da conservacionista, pois não proporciona o contato com o ambiente natural e não se pauta pelo estabelecimento da afetividade na busca pela preservação/conservação da natureza. Seu foco é na produção e no consumo, considerando nesse processo os bens e serviços ambientais de forma descontextualizada das questões sociais e econômicas (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

A Educação Ambiental pragmática engrandece a responsabilização individual; o reduzir, reutilizar e reciclar (3 R's), com ênfase nesse último; o "consumo sustentável", com o enaltecimento de produtos advindos de empresas consideradas mais sustentáveis (sem questionamento dos aspectos envolvidos por detrás da criação de novas necessidades). A EA pragmática é apolítica, acrítica e

focada no indivíduo, assim como a EA conservacionista. Porém ela tem como seu ambiente de disseminação o meio urbano, distanciando-se do contato com ambientes naturais (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Layrargues (2002, p. 179) adverte para o reducionismo do tipo de EA envolvida nos programas de EA pragmática, em especial os escolares, que não propõem uma o debate acerca dos “valores culturais da sociedade de consumo, do consumismo, do industrialismo, do modo de produção capitalista e dos aspectos políticos e econômicos da questão do lixo”.

O “consumo sustentável” é apropriado pela EA pragmática quando não questiona o consumismo, mas apenas a substituição de produtos, não discutindo outras formas de fazer econômico. Por exemplo, através da valorização de produtos locais e do consumo de bens não materiais que podem ser gratuitos, como educação, cultura e lazer. Essa forma de EA é disseminada pelas indústrias e pelo governo no intuito de manter a mola propulsora da Economia girando. Porém se trata de uma Economia que privilegia aqueles que já detêm poderio financeiro. Ela não favorece a autonomia econômica do segmento populacional mais pobre. Ao contrário, inculca um padrão de compras inacessível e supérfluo, com o fomento ao desejo por bens que já saem de fábrica com o destino da obsolescência planejada (LAYRARGUES, 2002).

O autor supracitado destaca a “Pedagogia dos 3 R’s” como uma importante política de enfrentamento à problemática do que fazer com os resíduos sólidos, frisa porém que tem tido enfoque limitado, sendo característica da EA pragmática na medida em que está voltada à mudança de comportamentos sobre como se deve dispor os resíduos para facilitar a reciclagem, creditando a essa prática, aliada ao incremento tecnológico, a solução à problemática da escassez de “recursos naturais” (LAYRARGUES, 2002).

Assim, a dita “coleta seletiva de resíduos sólidos” ao lado do “consumo sustentável” são os carros chefes da Educação Ambiental pragmática. Nesse tipo de EA, os referidos tópicos são encarados como atividades fins, atuando como formas de reprodução de uma Educação Ambiental doutrinadora. Porém, vale ressaltar que os mesmos pontos podem ser utilizados em fazeres pedagógicos que sigam a macrotendência da EA crítica. Para tal, devem ser tratados como temas geradores,

estimulando assim a reflexão sobre as estruturas de poder e os padrões culturais vigentes (LAYRARGUES, 2002).

2.1.6.2 Educação Ambiental crítica

Para Layrargues e Lima (2014), enquanto a macrotendência pragmática surgiu como uma derivação da vertente conservacionista, a vertente crítica surgiu como um contraponto.

A Educação Ambiental crítica, relacionada ao processo educativo de natureza crítico, é instrumento de transformação em direção à justiça ambiental e social (GUIMARÃES, 2000). Ela se vale de autores clássicos como Marx e Paulo Freire concebendo a educação como processo de transformação (e não de manutenção) das estruturas sociais vigentes. Atua contra quaisquer formas de dominação, sejam elas de seres humanos uns sobre os outros e ou destes sobre a natureza (GUIMARÃES, 2000; LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Sobre a relação entre a Educação Ambiental crítica e Marx, Loureiro (2009) cita como contribuições do autor a luta pela libertação humana; pela ruptura com padrões científico-filosóficos baseados no reducionismo, no produtivismo e na mercadorização da vida; e a concepção da natureza como um todo complexo, do qual seres humanos fazem parte e com o qual interagem produzindo cultura. Assim, o autor entende a mudança de valores e de atitudes requeridas na Educação Ambiental crítica como uma revolução condicionada ao questionamento e à transformação das relações sociais e econômicas atuais.

Sobre a relação entre a Educação Ambiental crítica e Freire, a dialogicidade é fundamental para as transformações requeridas à EA crítica. A EA para ser efetiva deve ser dialógica, construída a partir da interação com as populações pertencentes ao lugar em que se realiza a pesquisa. Caso a dialogicidade não ocorra, ainda que ingenuamente, pesquisadores estarão dependendo seus esforços em ações efêmeras e de pouco valor utilitário.

Conforme afirma Freire (2005, p. 91),

Não seriam poucos os exemplos que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque seus realizadores partiram de uma visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em situação a quem se dirigia o seu programa [...].

Segundo Carvalho (2004), a Educação Ambiental crítica rejeita o individualismo pregado pela máxima de "cada um fazer a sua parte" característico da EA conservadora (em especial da macrotendência pragmática), assim como recusa o sombreamento dos indivíduos e a visão cega que valoriza apenas as tentativas de mudança do sistema socioeconômico. Ela prega que há muito a ser feito enquanto o sistema social não muda, que os anseios e percepções de cada um devem ser valorizados em busca da construção de novas estruturas coletivas e que se compreenda que o todo não é o simples cálculo da soma das partes (LEFF, 2003).

A referida autora pontua alguns objetivos inerentes à EA crítica que podem servir de base a trabalhos desenvolvidos nessa área. A saber:

- Promover a compreensão dos problemas socioambientais em suas múltiplas dimensões: geográficas, históricas, biológicas, sociais e subjetivas; considerando o ambiente como o conjunto das interrelações que se estabelecem entre o mundo natural e o mundo social, mediado por saberes locais e tradicionais, além dos saberes científicos;
- Contribuir para a transformação dos atuais padrões de uso e distribuição dos bens ambientais em direção a formas mais sustentáveis, justas e solidárias de vida e de relação com a natureza;
- Formar uma atitude ecológica dotada de sensibilidades estéticas, éticas e políticas sensíveis à identificação dos problemas e conflitos que afetam o ambiente em que vivemos;
- Implicar os sujeitos da educação com a solução ou melhoria destes problemas e conflitos através de processos de ensino e aprendizagem, formais ou não formais, que preconizem a construção significativa de conhecimentos e a formação de uma cidadania ambiental;
- Atuar no cotidiano escolar e não escolar, provocando novas questões, situações de aprendizagem e desafios para a participação na resolução de problemas, buscando articular escola com os ambientes locais e regionais onde estão inseridas;
- Construir processos de aprendizagem significativa, conectando a experiência e os repertórios já existentes com questões e experiências que possam gerar novos conceitos e significados para quem se abre à aventura de compreender e se deixar surpreender pelo mundo que o cerca;
- Situar o educador como, sobretudo, um mediador de relações socioeducativas, coordenador de ações, pesquisas e reflexões – escolares e/ou comunitárias – que oportunizem novos processos de aprendizagens sociais, individuais e institucionais (CARVALHO, 2004, p. 21).

Por fim, ressalta-se que o fazer acadêmico baseado na EA crítica deve incluir e valorizar os membros das comunidades envolvidas, ouvindo suas vozes, demandas e satisfações, a fim de que se faça uma educação dialógica e libertadora. É preciso compreensão, criticidade, alteridade, afeto, multirreferencialidade e unidade para que as transformações ambientais sejam realizáveis, para que a conscientização sobre as injustiças não gere lamentações vazias, mas seja força motriz para a construção de um futuro melhor (FIGUEIREDO, 2006; FREIRE, 2003).

2.1.7 A Educação Ambiental em Terras Indígenas: uma conexão através da Educação Ambiental crítica

A EA ao mesmo tempo em que representa a esperança de mudanças rumo a um mundo mais justo, é utilizada como discurso industrial e midiático vazio, reprodutor de práticas insustentáveis maquiadas de verde. A apropriação dos discursos da EA em prol da manutenção das disparidades socioeconômicas atuais é um efeito não desejado, porém já esperado dentro dos padrões de desenvolvimento correntes. Dito isso, algumas questões se apresentam: Por que educar ambientalmente no contexto das comunidades indígenas no Brasil atual? De que maneira a EA pode contribuir para a mudança de paradigmas rumo a sociedades mais sustentáveis? Como pode ser instrumento de emancipação e fortalecimento de comunidades tradicionais? A Educação Ambiental crítica pode ser a chave para esses questionamentos.

Como afirma Layrargues (2009), a EA não é neutra e pode servir tanto para a manutenção quanto para a transformação das conformações de poder vigentes. Sendo assim, é comum e esperada a apropriação midiática da EA em seu viés conservacionista e pragmático visto que estão em consonância com as estruturas sociais e econômicas estabelecidas.

Porém a EA crítica objetiva a transformação das sociedades em prol da justiça social, através do estímulo da solidariedade, da cooperação e da reflexão crítica acerca dos modelos de consumo e produção que garantem o acúmulo de riquezas de alguns em detrimento da qualidade de vida de muitos. A EA crítica procura refletir sobre a quem os referidos modelos beneficiam e quais são os atores sociais explorados. Nesse sentido, deve priorizar as populações historicamente espoliadas e silenciadas, promovendo estratégias para a superação de suas problemáticas ambientais, de enfrentamento das relações de poder, estímulo à autonomia e ao bem-viver (PELICIONI; PHILIPPI JR, 2005).

Ela deve capacitar os indivíduos ao pleno exercício da cidadania, permitindo a formação de uma base conceitual suficientemente diversificada técnica e culturalmente, de modo a permitir que sejam superados os obstáculos à utilização sustentável do meio [...] Nos níveis formais e informais tem procurado desempenhar esse difícil papel resgatando valores como o respeito à vida e à natureza, entre outros, de forma a tornar a sociedade mais justa e feliz (PELICIONI, 2000, p. 19).

Como afirma Lima (2009, p. 147), a EA crítica é caracterizada por “cidadania ambiental, participação/democracia participativa, interdisciplinaridade, socioambientalismo e sociedade sustentável”, categorias especialmente importantes para segmentos da população historicamente destituídos de direitos como negros, mulheres e indígenas.

Quanto às populações indígenas no Brasil, apesar dos massacres sofridos por elas desde a invasão portuguesa e da previsão de “aculturação” (devido à integração com a cultura não-índia) prevista e narrada em livros de História do Brasil e nas grandes mídias, os povos indígenas têm sobrevivido, resistido e se reinventado. Não se tratam, portanto, de povos passivos e inertes que não reagiram ao jugo imposto pela escravidão e à tomada de seus territórios. A resistência tem sido manifestada no decorrer dos séculos não apenas no confronto físico com os invasores e no resgate dos saberes tradicionais das etnias pelas novas gerações, mas também através de apropriações simbólicas da cultura colonial, num processo denominado de “hibridismo cultural”. Esse processo adaptativo foi necessário não apenas para a aceitação das etnias, em especial das de convivência mais próximas aos centros populacionais habitados por não-índios, mas à própria sobrevivência das populações indígenas (SILVA, 2003).

Diante do exposto, é natural e esperado que as culturas indígenas, principalmente as mais próximas dos centros urbanos, influenciem e sejam influenciadas por outras. A questão é quando a incorporação de uma cultura hegemônica se dá no sentido de tornar uma cultura indígena dependente dos modos de ser e de estar no mundo dos “brancos”. Quando a cultura colonial pressiona a indígena, atribuindo-lhe necessidades de consumo e padrões de satisfação que não dialogam com seus modos tradicionais de produção nem com os saberes locais desses povos. Isso faz com que os indígenas ocultem seus costumes e que passem a ser dependentes do sistema de produção/consumo dominante, podendo, para isso, pôr em risco os bens e serviços ambientais de seus territórios (SOUZA; ALMEIDA, 2013; SMITH; ALMEIDA. 2015).

A EA crítica trabalha com uma visão integrada entre sociedade e natureza. Ela entende os impactos ecológicos em Terras Indígenas como reflexos de um padrão de civilização “baseado em opções políticas e valorativas predatórias e nocivas à vida social e natural” (LIMA, 2009, p. 153). Pressões advindas tanto dos

não-índios na demanda pelos bens e serviços ambientais das Terras Indígenas, quanto dos próprios índios, na medida em que são incorporados a esse modelo de civilização. A EA crítica propõe que se trabalhem as contradições presentes nos diferentes contextos sociais, que se pense sobre suas causas e que estabeleçam estratégias que promovam a integração comunitária, a valorização ambiental e o desenvolvimento local (LIMA, 2009; SMITH; ALMEIDA. 2015).

Tratando sobre a EA crítica especificamente na comunidade Jenipapo Kanindé, Silva (2011) sugere que ela pode ocorrer tanto através de atividades presentes no currículo da escola local, quanto através de cursos e oficinas ministrados informalmente. O mais importante é que a EA crítica a ser desenvolvida ali contribua para a valorização e para o resgate dos saberes culturais da etnia e que permita a melhoria da relação entre comunidade e restante da natureza.

2.2 Classificação da pesquisa

Esta dissertação foi desenvolvida a partir de uma pesquisa quali-quantitativa, podendo, quanto à metodologia, ser classificada em bibliográfica/documental e de levantamento. Quanto aos objetivos, pode ser classificada em exploratória/descritiva baseada na análise de dados primários e secundários (GIL, 2002; SAMPIERRI, COLLADO; LUCIO 1997).

Os dados primários foram obtidos a partir de observações em campo, assim como de entrevistas semi-estruturadas com professores e gestoras da escola, além de membros-chave da comunidade; e os secundários, a partir de pesquisas bibliográficas e documentais.

De acordo com Castro *et al.* (2010), as abordagens quantitativas facilitam a tabulação dos dados e a categorização de grupos dentro da amostra avaliada, porém geralmente as informações são postas de maneiras desconectadas de seu contexto original. Já na abordagem qualitativa, o estabelecimento de categorias é dificultado, porém os detalhes das informações permitem melhor contextualização com os aspectos espaciais, temporais e culturais envolvidos (CASTRO *et al.*, 2010).

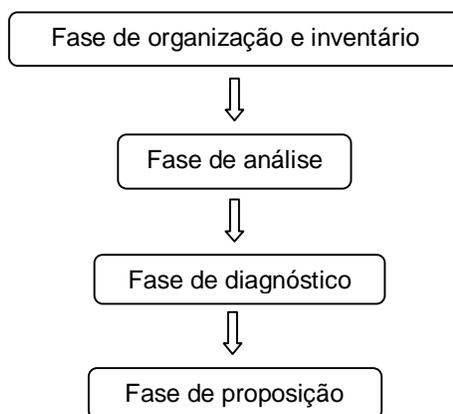
Assim, a fim de se obter informações mais complexas que embasassem melhor as análises a partir dos dados coletados, optou-se por mesclar as formas qualitativa e quantitativa de abordagem.

Segundo Sampierri, Collado e Lucio (1997), para que uma pesquisa seja considerada pertinente, ela deve cumprir quatro condições: ter relevância social; implicações práticas; valor teórico e utilidade metodológica. Este trabalho foi concebido a fim de cumprir esses quatro requisitos. Procurou-se um equilíbrio entre teoria e prática; atendo-se aos caminhos metodológicos e buscando fornecer retorno social em perspectivas mais amplas, mas especialmente junto à comunidade Jenipapo Kanindé.

2.3 Fases de Planejamento e Gestão Ambiental

No intuito de utilizar como guia um traçado metodológico que permitisse melhor organização e objetividade durante a execução desta pesquisa, adotou-se uma adaptação das “Fases de Planejamento e Gestão Ambiental” (RODRIGUEZ; SILVA, 2013). As etapas consideradas na execução deste trabalho foram:

Figura 1 - Fases de Planejamento e Gestão Ambiental.



Fonte: Rodriguez e Silva (2013). Adaptado por Maciel (2016).

Na fase de organização e inventário, ocorreu o levantamento bibliográfico e documental e, através dela, foi propiciada a execução dos trabalhos posteriores. Nela foi possível identificar problemas ambientais, sociais e econômicos comunitários; foram traçados os objetivos e as estratégias metodológicas da pesquisa; delimitado o lócus foco de investigação e de atuação; e elencadas as bibliografias e os documentos requeridos para alcançar os objetivos traçados.

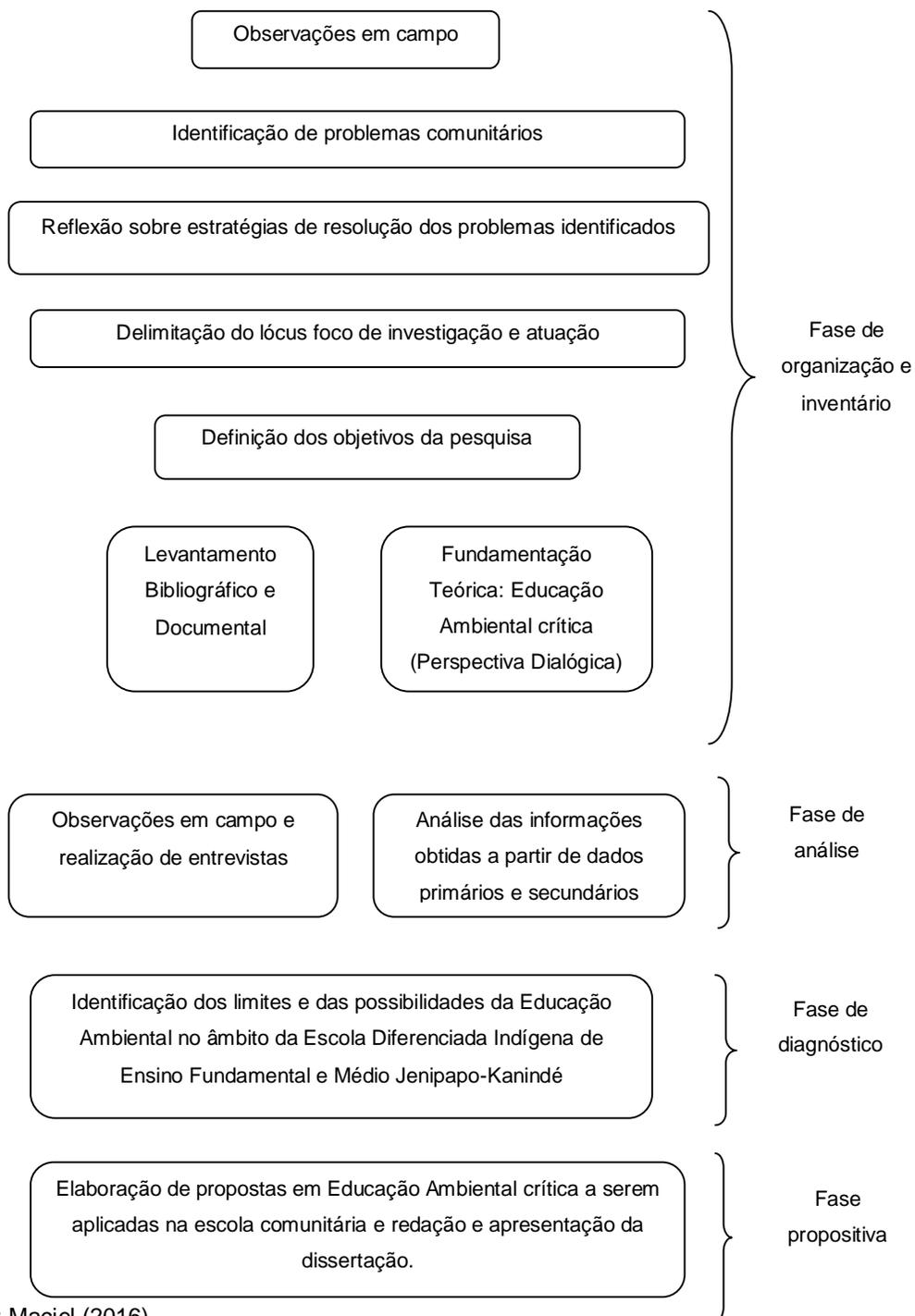
Na fase de análise, houve continuação das observações em campo e a realização de entrevistas. Além disso, foram estudados e avaliados os dados coletados, havendo categorização das informações obtidas a partir das entrevistas, observações e anotações de campo.

Na fase de diagnóstico, houve reflexão sobre as categorizações obtidas e a identificação dos limites e das potencialidades acerca da Educação Ambiental na escola comunitária.

Na fase propositiva, houve o estabelecimento e a esquematização de propostas envolvendo Educação Ambiental crítica a serem aplicadas no âmbito da Escola Diferenciada Indígena de Ensino Fundamental e Médio Jenipapo Kanindé, além da redação e da apresentação desta dissertação.

A figura seguinte resume os aspectos estabelecidos em cada fase da pesquisa:

Figura 2 - Atividades realizadas nas Fases de Planejamento e Gestão Ambiental.



Fonte: Maciel (2016).

Como forma de melhor subsidiar e organizar o andamento desta pesquisa e de proporcionar à comunidade maiores chances de concretizar os resultados esperados, para cada um dos objetivos específicos estabelecidos foram elencados:

os conceitos-chave e os autores que serviram de base para o seu desenvolvimento; os procedimentos metodológicos necessários para o alcance de cada objetivo e o (s) capítulo (s) desta dissertação relacionado (s) a cada objetivo específico (Quadro 1):

Quadro 1 - Relação entre objetivos específicos, fundamentação teórica, procedimentos metodológicos e capítulos da dissertação.

Objetivos específicos	Fundamentação Teórica (autores e conceitos-chaves)	Procedimentos Metodológicos	Capítulo(s) da Dissertação
Compreender a Educação Ambiental e sua divisão em macro-tendências relacionando a Educação Ambiental crítica às comunidades indígenas no Brasil na contemporaneidade;	Loureiro / Layrargues e Lima (Educação Ambiental crítica); Freire/ e Figueiredo (Educação Ambiental Dialógica); Silva, E. V.; Rabelo e Rodriguez (Educação Ambiental em comunidades indígenas)	Levantamento bibliográfico e documental	Capítulo 2: "REFERENCIAL TEÓRICO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS"
Caracterizar brevemente o contexto histórico, social, econômico e ambiental da etnia Jenipapo Kanindé, despendendo especial atenção ao contexto escolar comunitário;	Silva, E. V.; Rabelo e Rodriguez (Educação Ambiental em comunidades indígenas e contexto histórico e ambiental dos Jenipapo Kanindé); Silva, I. B. P. e Ribeiro, D. (contexto histórico dos Jenipapo Kanindé enquanto indígenas nordestinos e cearenses); Silva, E. V.; Rabelo e Rodriguez (Desenvolvimento local em comunidades indígenas)	Levantamento bibliográfico e documental Observações em campo e entrevistas com professores e gestoras da escola, além de com membros-chave da comunidade.	Capítulo 3: "SER INDÍO: REFLEXÕES SOBRE COLONIALIDADE E HISTÓRICO INDÍGENA NO NORDESTE E NO CEARÁ" e Capítulo 4: "A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ÂMBITO DA ESCOLA DIFERENCIADA DA TERRA INDÍGENA LAGOA DA ENCANTADA"
Analisar a percepção de professores, gestoras da escola e membros-chave da comunidade sobre as problemáticas existentes na Terra Indígena Lagoa da Encantada e sobre os limites e as possibilidades da Educação Ambiental desenvolvida na escola no combate aos problemas relatados;	Silva, E. V.; Rabelo e Rodriguez (Desenvolvimento local em comunidades indígenas); Fernandes, Cunha e Marçal Júnior/ Layrargues e Lima (concepções sobre meio ambiente) Layrargues e Lima (categorias de Educação Ambiental)	Observações em campo e entrevistas com professores e gestoras da escola, além de com membros-chave da comunidade.	Capítulo 4: "A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ÂMBITO DA ESCOLA DIFERENCIADA DA TERRA INDÍGENA LAGOA DA ENCANTADA"
Propor um conjunto de ações envolvendo Educação Ambiental crítica a serem utilizadas no âmbito escolar que dialoguem com a cultura do povo Jenipapo Kanindé, contribuindo para a dinamização da economia e para a conservação dos bens e serviços ambientais da Terra Indígena Lagoa da Encantada.	Silva, E. V.; Rabelo e Rodriguez (Estratégias para a Educação Ambiental em comunidades indígenas)	Levantamento bibliográfico e documental Observações em campo e entrevistas com professores e gestoras da escola, além de com membros-chave da comunidade.	Capítulo 5: "PROPOSIÇÕES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA PARA A ESCOLA DIFERENCIADA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO JENIPAPO KANINDÉ"

2.4 Metodologia operacional

Quanto aos procedimentos metodológicos desta pesquisa, esses consistiram em: levantamentos bibliográficos e documentais; e vivências em campo. Tais vivências podem ser divididas em observações na área de estudo; e em diálogos e entrevistas com os docentes e gestoras da escola, além de com membros-chave da comunidade (Apêndice A).

Os levantamentos bibliográficos foram diversos, mas primaram por autores considerados elementares nas abordagens das categorias analíticas entendidas como fundamentais a esta pesquisa. A saber: Educação Ambiental crítica; e indígenas no Brasil. Exemplos para a primeira categoria são: Figueiredo (2003, 2012); Loureiro (2004, 2009); Freire (2005); Silva, E. V. (2011) e Layrargues e Lima (2014); e, para a segunda, Ribeiro, D. (1996); Silva I. B. P, (2006); Ribeiro, B. (2009) e Silva E. V. (2011).

Os dados documentais foram coletados através de órgãos públicos e não-governamentais que tratam de forma direta ou indireta da questão indígena. Tais como a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que forneceu os registros sobre o processo de demarcação da terra indígena, possibilitando o resgate de sua história e lutas; o Ministério da Educação (MEC), a partir do qual se obtiveram documentos como o “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)”; e legislações como a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)”; a “Constituição Federal Brasileira” (1988).

As vivências em campo contaram com um viés etnográfico (ANDRÉ, 1998) e foram fundamentais para a construção dessa dissertação. A visita inicial à comunidade ocorreu no final de 2013, pouco mais de um ano antes do início do mestrado em 2015. A partir de 2015, as idas à comunidade possibilitaram uma melhor compreensão da realidade dos Jenipapo Kanindé. Nelas foram utilizados: gravador de voz; câmera fotográfica; diários de campo; canetas e lapiseiras. A intenção foi proporcionar a maior captação possível de informações primárias e facilitar a fluidez dos diálogos e das observações.

3 SER ÍNDIO: REFLEXÕES SOBRE COLONIALIDADE E HISTÓRICO INDÍGENA NO NORDESTE E NO CEARÁ

Os índios do Nordeste do Brasil foram os primeiros a entrarem em contato com os invasores portugueses. Resultaram desse processo: a dizimação de etnias; a escravidão; a miscigenação com não-índios e a perda de muitos dos saberes tradicionais e, conseqüentemente, das manifestações culturais indígenas (ARAÚJO, *et al.*, 2006). Apesar disso, durante a segunda metade do século XX, o movimento de autoafirmação dos povos originais no Nordeste, entre eles da etnia Jenipapo Kanindé, ganhou impulso principalmente com a promulgação da Constituição de 1988. Essa autoafirmação das etnias consiste em um exercício de combate à colonialidade inculcada na sociedade hegemônica e que alcança também os silvícolas, sobretudo aqueles ditos integrados. Atualmente, a autoafirmação das etnias tem sido pautada no fortalecimento de seus elementos culturais e nas lutas pelo reconhecimento e pela demarcação das terras indígenas (NASCIMENTO; VINHA, 2012).

3.1 Os índios e a colonialidade no Brasil

Desde o século XVI, as comunidades indígenas no Brasil estão em contato com mecanismos de dominação cultural; política; econômica e ideológica dos “brancos”.

Conforme relata Luciano (2006, p.83),

"baseado no suposto poderio da tecnologia e da economia cumulativa e individualista, seduz os povos indígenas e deixa-os atônitos quanto aos seus horizontes socioculturais próprios. A promessa de felicidade possível, acessível por meio da competição, da concorrência e da concentração individual de riqueza e de poder, passa a concorrer com o ideal de vida baseado no bem-estar social coletivo, no qual a hospitalidade, a generosidade e a igualdade de oportunidades e de condições de vida são valores primordiais”.

A chegada dos portugueses no Brasil marcou o início do contato dos indígenas com uma cultura antropocêntrica, que privilegia os seres humanos diante de todas as outras formas de vida, e etnocêntrica, que caracterizou os povos originais americanos como inferiores, primitivos, sem alma, visto que dependiam da (e interagem com a) natureza numa perspectiva de não dominação, oposta à

relação exploratória da sociedade sobre a natureza entendida como própria às sociedades “civilizadas” (GUIMARÃES, 2011).

Neste século XXI, lidar com as pressões oriundas da cultura do capital, que destoam do modo de vida comunitário, holístico e integrador, tem sido constante às populações tradicionais. A transformação de paradigmas por parte dos povos originais advinda da mudança em seus modos de estar no mundo (de tradicionais para os atrelados à cultura hegemônica) reverbera no seu não reconhecimento enquanto indígenas pelos não-índios. É, portanto, pretexto para que não sejam admitidos como detentores dos direitos provenientes de sua condição de indígenas. Trata-se de uma colonialidade que impõe os preceitos produtivo-consumistas e que consome e coisifica as terras, as práticas e os preceitos daqueles que foram subjugados. A colonialidade se adapta à contemporaneidade e atua no espólio dos povos tradicionais remanescentes (LUCIANO, 2006).

Dentro da lógica de dependência de dinheiro para a satisfação de necessidades básicas, da pressão externa pelos territórios, da luta por conquista de direitos (e pela manutenção dos duramente alcançados); da imposição da burocracia para a resolução de questões simples e de um histórico no último século que primou pela integração nacional e por medidas tutelares, a luta agora é também por empoderamento das etnias indígenas; pela ampliação da capacidade de auto-gestão na resolução de conflitos internos; pela valorização e resgate dos saberes tradicionais e pelo restabelecimento e/ou manutenção de relações equilibradas com o meio ambiente.

Os saberes dos povos indígenas do Brasil foram desenvolvidos a partir de milhares de anos de íntima relação com a natureza e de organizações comunitárias elaboradas e vivenciadas a fim de se adequarem às questões locais enfrentadas e de propiciar o atendimento às suas necessidades básicas. A busca dos povos originais do Brasil era pela harmonia, integração e bem-viver (RIBEIRO, 2009).

A descredibilização desses saberes originais é fruto do colonialidade, da autoridade que uma cultura pensa e afirma ter sobre outras e que impõe suas racionalidades de forma mais ou menos explícita, mas sempre a partir de um pressuposto de autoridade, resistindo para muito além das independências das nações que um dia já foram colônias, atingindo, inclusive, o meio acadêmico com a valorização dos saberes ditos “ocidentais” sobre os outros (BHABHA, 1998).

A colonialidade nas Américas se nutriu da desumanização dos povos originais. Àquela época, nada melhor para justificar tal fato do que a dita ausência de alma dos índios. Esses, para se tornarem mais parecidos com os (e domináveis pelos) europeus, portanto para se humanizarem, deveriam assimilar os valores da religião e da cultura européia. As práticas de evangelização foram o principal meio para isso (SILVA, 2006).

A desqualificação do outro, diminuído em suas diferenças primeiramente dos europeus e mais recentemente dos estadunidenses, baseia-se em um conjunto de modelos, normas, padrões éticos e estéticos que negam e diminuem tudo o que é diferente de si. Qualquer resistência à coisificação, à transformação de tempo e vida em mercadoria, qualquer ação ou reação que destoe dos valores de mercado é diminuída. Tratam-se, portanto, de relações de poder e de dominação. Refletem-se, por conseguinte, nas construções e apropriações dos saberes, desde a forma ao conteúdo, reverberando na autoestima dos indivíduos e no bem-estar coletivo, homogeneizando, simplificando, desvalorizando e subjugando as diferenças (FIGUEIREDO, 2012).

Assim, a colonialidade hoje no Brasil se mostra uma arma contra os indígenas. Quer seja pela exaltação dos modos de ser e estar inculcados por princípios de matriz européia e estadunidense; ou pela manifestação de preconceitos étnicos motivadores de valores e atitudes que vão da violência física e simbólica a medidas aparentemente positivas, mas de cunho paternalista e, portanto, cerceador da autonomia dos povos originais.

Um exemplo dessas medidas aparentemente positivas, mas paternalistas, é a ausência ou insuficiência de diálogos com as comunidades para a construção de projetos de qualquer esfera, incluindo a Educação Ambiental, a serem executados em âmbito local. Além de gerar produtos que provavelmente não serão relevantes para as populações locais, tal postura aponta para a colonialidade do pesquisador ou da pesquisadora, pois indica a desvalorização por sua parte dos saberes e dos valores próprios das comunidades.

3.2 Indígenas no Nordeste

As estimativas do quantitativo populacional que habitava as Américas à época da invasão europeia é imprecisa, especialmente devido à dificuldade de se obter dados históricos que dêem uma segurança numérica à aferição. Apesar disso, pode-se afirmar que os povos originais americanos variavam entre 8 milhões e 400 mil índios até 50 milhões. Os principais motivos para a perda populacional foram as mortes diretas; a disseminação de doenças como varíola, gripe, sarampo, tuberculose e sífilis; a penosidade da escravidão; e as condições de vida impostas aos índios (RIBEIRO, 2009).

Em todo o Brasil, existem atualmente 462 terras indígenas regularizadas, preenchendo 12, 2% do território nacional. São cerca de 180 línguas faladas, com concentrações populacionais que variam de 200 a 20.000 indivíduos. Das terras regularizadas, 54% se encontram na região Norte, 19% na região Centro-Oeste, 11% na região Nordeste, 10% na região Sul e 6% na região Sudeste (FUNAI, 2016a SILVA, 2011).

No Nordeste, de acordo com Pompeu Sobrinho (1937), à época da colonização portuguesa, 75 grupos diferentes viviam na região, perfazendo um total de cerca de 180.000 indígenas Tapuia (sendo a maioria do grupo Cariri¹⁵). Somados aos aproximadamente 120.000 indígenas Tupi, estima-se um total de 300.000 índios habitando o Nordeste no começo do século XVI, sendo que a maioria estava localizada em território cearense.

Comparando-se as TI da região Nordeste com as do Norte na atualidade, as TI nordestinas tendem a possuir extensão menor que as nortistas. A colonização acompanhada da exploração econômica primária da região Nordeste em relação à região Norte ajuda a explicar essa diferença (FUNAI, 2016a; OLIVEIRA, 1998).

Outro aspecto é o da diferença entre as regiões no que concerne à ocupação por imóveis rurais, sendo estes muitas vezes latifúndios. De acordo com

¹⁵ Mais informações sobre as designações Tapuia e Cariri estão nos tópicos “3.3 Indígenas no Ceará” e “3. 4 Origem da etnia Jenipapo Kanindé”.

Oliveira (2004), 75% das TI se encontram na Amazônia Legal. Essas terras são também as que possuem maior extensão, somando 98,6% das TI no Brasil. Isso se deve, além da colonização tardia do Norte, ao menor índice de ocupação da terra por imóveis rurais na região¹⁶. Já a região Nordeste possui taxas de ocupação por imóveis rurais bastante elevadas¹⁷, enquanto que as TI presentes na região têm pequena extensão.

As terras reivindicadas pelas etnias do Nordeste perfazem o total de 241 mil hectares, o que corresponde a apenas 0,2 a 0,4% do total de terras em cada um dos estados onde os 23 povos indígenas do Nordeste estão distribuídos (Ceará, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e parte setentrional da Bahia). Essas terras indígenas do Nordeste correspondem assim a apenas 0,3% da extensão das TI do Brasil (OLIVEIRA, 2004).

Dentro do Nordeste, Ribeiro (1996) afirma que a ocupação do Brasil pelos portugueses se iniciou pela costa do Atlântico, somente depois se estendendo para o interior da região. As terras da costa ofereceram primeiramente o pau-brasil e depois foram aproveitadas para o cultivo da cana-de-açúcar. Porém, à medida que a população de colonos cresceu, iniciou-se a invasão dos sertões para a criação de gado. Tais animais eram utilizados para corte, montaria e tração.

A maior parte dos indígenas do interior nordestino foi alcunhada com o nome geral de "Tapuia" (inimigos contrários) em oposição aos Tupi da costa brasileira. Os Tapuia foram pouco pesquisados e compreendidos devido à grande diversidade de línguas que possuíam, mas foram sedentarizados e reunidos, mesmo fazendo parte de grupos diversos, para que fossem catequizados e não dificultassem o avanço dos boiadeiros (DANTAS; SAMPAIO; CARVALHO, 1992).

¹⁶ A do estado de Roraima, por exemplo, é de 20% (OLIVEIRA, 2004).

¹⁷ Paraíba, Rio Grande do Norte, Sergipe e Alagoas possuem taxas de ocupação por imóveis rurais de 95% (OLIVEIRA, 2004).

O século XVII na região nordestina foi marcado pela colonização dos sertões, pela invasão holandesa nos estados de Pernambuco e da Bahia e pelo deslocamento do centro econômico do país do Nordeste para o Sudeste, devido à exploração das minas (DANTAS; SAMPAIO; CARVALHO, 1992; SILVA, 2006).

O marco histórico para a definitiva invasão dos sertões nordestinos e estabelecimento de relações mais agressivas com os indígenas foi o ano de 1679, quando o governo português instituiu o sistema de sesmarias¹⁸. Tal sistema promoveu a disputa pela terra por parte dos colonos, pois os portugueses queriam os territórios da região livres dos indígenas para que não houvesse “obstáculos” à criação de gado (PINHEIRO, 2002).

As populações indígenas que mais entraram em embate com os invasores foram mortas (por eles ou pelos bandeirantes) ou escravizadas e enviadas para a produção de cana-de-açúcar ou para reforçar as missões religiosas. Os grupos que evitaram o confronto direto permaneceram em seus locais de origem, mas acabaram tendo de defender os interesses dos donos das fazendas contra outros criadores de gado ou mesmo contra outros indígenas (RIBEIRO, 1996).

O século XVIII foi marcado pelo aumento da extensão das fazendas, uma vez que foi promulgada a Lei 4/7/1703, que estabeleceu o limite máximo de uma légua a cada quatro existentes para cada missão jesuítica. Datam deste século também a implantação do Diretório Pombalino em 3/5/1757 com a conversão das aldeias mais populosas em vilas e a expulsão dos jesuítas em 3/9/1759 (SILVA, 2006).

Como afirma Silva (2006, p. 55-56) sobre o século XVIII:

Naquele século quase a totalidade dos indígenas vivia em aldeias ou tinham passado por elas. Essas aldeias tanto eram unidades diferenciadas de organização da população como tinham um tratamento diferenciado pelo Estado: direito à propriedade coletiva da terra, isenção de tributos [...], administração civil e religiosa específica, tudo com o fim de gerir os bens das aldeias [...] Os índios aldeados interagiam de diferentes modos com as demais forças sociais, configurando uma vivência multifacetada que se

¹⁸ Lotes de terra provenientes da subdivisão das capitânicas hereditárias com a finalidade de torná-los rentáveis à Coroa Portuguesa (PINHEIRO, 2002).

traduzia em conflitos, negociações, acomodação, cooptação, movimentos armados e recorrência às autoridades para o cumprimento das leis.

Sobre os aldeamentos, eles não foram instituídos por Roma para serem concretizados aqui. Serviram na verdade como uma estratégia dos jesuítas para combater a resistência indígena à catequese, bem como um meio eficaz para lhes “amansar” e lhes inculcar valores como a monogamia; proibição de consumo de álcool e do canibalismo; assim como torná-los aptos a servirem aos interesses da Coroa (SILVA, 2006).

O Diretório Pombalino, ou dos Índios, durou de 1757 a 1798 (CABRAL, 2016) e foi criado a fim de aumentar o controle da Coroa Portuguesa sobre a organização econômica da Colônia, visto que ela estava dividida em várias missões religiosas. A conversão das aldeias em vilas de índios suprimia o poder dos jesuítas atribuindo a um diretor a função de administrá-las. Além disso, as vilas passavam a possuir juízes, vereadores e oficiais de justiça. Esperava-se com isso aumentar a centralização da Coroa Portuguesa sobre as decisões tomadas no Brasil (AZEVEDO, 2003; SILVA, 2006).

O objetivo de integração nacional dos povos indígenas era fazer desaparecer seus aspectos culturais através da miscigenação e da convivência com os não-índios. Tal objetivo fica bastante claro quando se observa o mecanismo do Diretório Pombalino que tornava obrigatório o uso da língua portuguesa nas escolas e povoações de índios (PINHEIRO, 2002).

O século XIX foi caracterizado pela tomada de TI, mestiçagens e perda das culturas indígenas. O Decreto n. 426 de 24/7/1845 (Diretorias Gerais dos Índios) foi estabelecido através do Regulamento das Missões. O decreto atribuía a liderança das aldeias indígenas aos proprietários rurais locais. Especialmente na segunda metade do século XIX, houve forte disseminação da idéia de que no Nordeste não havia mais “índios puros” e de que os “índios misturados” não seriam mais índios. A desconstrução dessa afirmação veio ganhar força apenas nas últimas décadas (SILVA, 2006).

Sobre a descaracterização das culturas indígenas nordestinas, Ribeiro (2006) afirma que o contínuo contato com os não-índios, além de ter promovido morte, escravidão e emigração populacional dos indígenas do Nordeste, destinou aos que aqui ficaram as terras menos férteis e apagou características e hábitos

originais das etnias locais, tornando sutis suas especificidades. Tais fatos fizeram com que fosse comum a afirmação de os povos originais do Nordeste haviam gerado os caboclos e sertanejos, mas que indígenas de fato já não existiam na região.

De acordo com Araújo *et al.* (2006, p. 71), devido ao forte contato com os invasores e à depreciação por parte dos últimos da cultura indígena, os índios da região Nordeste “viram-se obrigados a esconder a sua própria identidade enquanto índios, como condição mesma para a sua sobrevivência”.

Especificamente sobre a escravidão indígena, apenas no segundo século de invasão portuguesa (século XVII), a população de escravizados negros superou a de indígenas. Ribeiro (2006, p.88) afirma que mesmo com a chegada dos negros, a escravidão dos indígenas:

subsistiu nas áreas pioneiras como estoque de escravos baratos utilizáveis para funções auxiliares. Nenhum colono pôs jamais em dúvida a utilidade da mão-de-obra indígena, embora preferisse a escravatura negra para a produção mercantil de exportação, o índio era tido, ao contrário, como um trabalhador ideal para transportar cargas ou pessoas por terras e por águas, para o cultivo de gêneros e preparo de alimento, para a caça e a pesca. Seu papel foi também preponderante nas guerras aos outros índios e aos negros quilombolas.

No caso específico do Ceará, até 1760 a maioria das pessoas escravizadas no seu território era indígena. O outro contingente indígena servia aos colonos como “trabalhadores livres”, como forma de treinamento para esse processo havia o confinamento em aldeias e a catequese, que, além da religião cristã, impunha aos indígenas os valores europeus (PINHEIRO, 2002).

Sobre os colonos que se valiam do trabalho dos indígenas escravizados, Manuel da Nóbrega (1550), afirma que “Os homens que aqui vêm não acham outro modo senão viver do trabalho dos escravos, que pescam e vão buscar-lhes alimento, tanto os domina a preguiça e são dados a coisas sensuais e vícios diversos”. Manuel da Nóbrega (1550 *apud* RIBEIRO, 2009, p. 43).

Sobre o tratamento destinado aos indígenas, por vezes culminando na sua escravidão, frisa-se aqui que inicialmente os povos originais das Américas nem sequer eram considerados humanos pelos europeus. Apenas com a bula papal de 09 de junho de 1537, emitida pelo papa Paulo III, os índios foram proclamados “verdadeiros homens”. A desvalorização dos indígenas servia de justificativa para a

abordagem desumanizada dos europeus em relação aos povos originais (RIBEIRO, 2009).

3.3 Indígenas no Ceará

No Ceará, estima-se que a presença humana data de mais de 11.000 anos. À época da invasão portuguesa, estima-se que o estado era densamente ocupado, contendo cerca de 22 povos indígenas espalhados entre serra, mar e sertão. Tais indígenas seriam derivados de duas populações provenientes da costa do Pacífico, aqui chegadas através do estreito de Bering: um grupo constituído por pessoas altas e robustas e outro por indivíduos de estatura mediana (PINHEIRO, 2002; STUART FILHO, 1965). Dados do começo do século XVII, período que marca o início da ocupação do Ceará pelos portugueses, apontam para a existência de 75.000 índios Tupi e 150.000 índios Tapuia em terras cearenses àquela época (POMPEU SOBRINHO, 1937).

Os povos originais do Ceará foram sendo progressivamente expulsos e dizimados, principalmente entre os anos de 1680 e 1720¹⁹. Para tanto, uma das estratégias utilizadas pelos portugueses foi a de se valerem de conflitos já existentes entre as etnias, fomentando-os e se aproveitando deles. Além disso, o confronto direto e os aldeamentos repletos de missionários tanto confinava os indígenas de várias etnias a um espaço delimitado, dirimindo suas identidades, quanto os convencia de que a aceitação da ocupação de suas antigas terras pelos colonos e por gado era o melhor a ser feito (PINHEIRO, 2002).

Sobre as formas de resistência e/ou de sobrevivência indígena, além do confronto direto de etnias isoladas e da assimilação da cultura dos brancos com enfraquecimento das culturas de origem, a união entre tribos foi um dos meios utilizados para combater a invasão dos colonos no Ceará. Como exemplo se tem o ano de 1713 quando os povos Tremembé, Paiacu, Jaguaribara e Icó ocuparam a

¹⁹ Pois, como já explicado, no ano de 1679 foi instituído o sistema de sesmarias que incentivou a cobiça pelas TI dos sertões. No ano de 1720, boa parte dos colonos já havia vencido as guerras contra os indígenas (PINHEIRO, 2002).

Vila de Aquiraz, expulsando os donos de terras localizadas no Vale do Jaguaribe (PINHEIRO, 2002).

Desde o começo do século XVIII, os colonizadores já haviam dominado a maior parte do território cearense. A economia do Ceará àquela época dependia dos índios como força de trabalho escravizada, para servirem como trabalhadores livres e como exército de luta contra etnias ainda não aldeadas/catequizadas. Eram os índios “mansos” defendendo as fazendas de gado dos índios “bárbaros” (PINHEIRO, 2002).

Como explanado anteriormente, o processo de conversão de aldeias em vilas de índios se deu com o advento do Diretório Pombalino (1757) e visou diluir as culturas indígenas em meio às dos não-índios; diminuir o poder da Igreja na colônia e aumentar o controle da Coroa Portuguesa sobre os povos originais (AZEVEDO, 2003). A política iniciada com o Diretório Pombalino extinguiu e fundiu aldeias atuando em parceria com o avanço do gado para a diminuição das TI no estado. Além disso, o Diretório estimulou o desaparecimento das características indígenas através do incentivo ao casamento entre índios e não-índios e estabelecendo escolas obrigatórias nos moldes europeus para indígenas. As escolas seriam separadas por gêneros e ensinariam a todos os alunos a doutrina cristã assim como a ler e a escrever. Já as contas seriam restritas aos meninos e às meninas caberia aprender a costurar e a fazer renda (PINHEIRO, 2002).

Durante o século XIX, o esforço foi no intuito de integrar os índios à “civilização” e, sob o argumento de não haverem mais índios em estado “selvagem” no Ceará, aprofundar o processo de tomada de suas terras. Como afirma Leite (2004), a Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850 (Lei de Terras), deu respaldo legal às posses de terras dos não-índios, regularizando as posses já efetivadas e privilegiando aqueles que mais tinham poder para investir na tomada de territórios. Ela marcou a retomada da regularização sobre as Terras Indígenas que inicialmente (ao serem conquistadas pelos colonos) haviam passado a ser públicas (pertencentes à Coroa); posteriormente foram também destinadas aos colonos através das sesmarias (em 1679), porém de 1823 até 1850 estavam sem regulação

devido à extinção definitiva do sistema de sesmarias em 1823²⁰ através de uma Provisão Imperial.

Assim, o que se deu no Ceará do século XIX foi a descredibilização dos indígenas a fim de que lhes fossem tomadas as terras. Só seriam considerados índios aqueles percebidos como “selvagens” e como com a política de integração dos indígenas, eles já não eram assim considerados, suas terras foram inicialmente julgadas terras públicas, após o que se tornaram propriedade privada de seus posseiros (LEITE, 2004; PINHEIRO, 2002).

O século XX, em especial a partir dos estudos de Darcy Ribeiro na década de 1950, foi marcado pela crença no desaparecimento das comunidades indígenas de todo o Nordeste (SILVA, 2006). Conforme afirma Monteiro (2004), além de Darcy Ribeiro, outros autores que pesquisavam acerca da temática indígena como Capistrano de Abreu, Florestan Fernandes e Alexandre Rodrigues Ferreira tinham em comum a tese do desaparecimento indígena como sendo apenas uma questão de tempo.

Apenas a partir do final do século XX é que as vozes dos indígenas que lutavam pela autoafirmação e negavam a tese da caminhada rumo ao desaparecimento começaram a ser mais ouvidas em todo o Brasil, inclusive no Ceará. Isso se deve à tendência de aumento da população indígena no Brasil; ao avanço dos movimentos em prol dos direitos históricos dos indígenas; e a um crescimento das produções acadêmicas sobre a história dos povos originais americanos (MONTEIRO, 2004).

Sobre o crescimento da população indígena no Brasil, pode-se, por exemplo, comparar os censos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 1991, em que o número de indígenas no país era de 294.131 pessoas

²⁰ Ocorrido após a independência do Brasil em 1822. Elas já haviam sido oficialmente extintas em 17 de julho de 1822, através da Resolução nº 76 do Príncipe Regente D. Pedro. Pouco tempo antes da Independência do Brasil em 7 de setembro do mesmo ano (LEITE, 2004).

aos dados obtidos pelo Censo de 2000, em que a população indígena passou para 734.127 pessoas e ao ano de 2010 em que a população brasileira que se considera indígena saltou para 817.963 pessoas. Tal aumento se deve não apenas às taxas de natalidade superando as de mortalidade, mas a um crescimento da população que se autodeclara indígena. De 2000 para 2010 o aumento foi menos expressivo provavelmente devido à introdução de perguntas específicas às pessoas que se autodeclararam indígenas como: etnia a qual pertence; língua indígena falada e localização do domicílio dentro ou fora de Terra Indígena (IBGE, 2016).

Sobre o movimento de afirmação e crescimento indígena no estado do Ceará, Silva *et al.* (2007, p.7) afirma que:

A partir da mobilização política dos Tapeba e dos Tremembé de Almolândia, inicialmente, e dos Pitaguary e Jenipapo Kanindé, posteriormente, assistimos a um crescente levantar da etnicidade no estado, a partir da década de 1980. A partir dos anos 1990, esta articulação atingiu diversos grupos no sertão do Ceará, onde temos fortes organizações do movimento indígena nos municípios de Crateús, Poranga, Monsenhor Tabosa, Quiterianópolis, Tamboril, Novo Oriente, entre outros.

Resulta desse movimento o número crescente de indígenas no Ceará, correspondendo, nos dias atuais, a um contingente de aproximadamente 20.500 pessoas. Dentre as quais 14.000 têm terras reconhecidas pelo governo, mas 6.500 ainda não (SILVA, 2011).

3.4 Origem da etnia Jenipapo Kanindé

O povo dizia que nós era índio, todo mundo pelas outras região sem ser o Riacho e Encantada conhecia eles aqui como os cabeludo, sabiam que eles eram índio porque era uma pessoa de mudado de tudo, era de mudado a cor, era de mudado a pele, a fala, de mudado o cabelo, o modo, o sistema, o jeito de andar, o jeito de comer e jeito de viver, em tudo era de mudado, em tudo o outro povo achava que tudo deles que pertencia ao povo de Encantada e ao povo do Riacho era diferente deles, de tudo era diferente (Depoimento de Maria de Lourdes da Conceição Alves, a Cacique da etnia Jenipapo Kanindé, em julho de 1997. In: BEZERRA, 2000, p. 67).

Investigando-se sobre a origem da etnia Jenipapo Kanindé, tem-se que, segundo a classificação de Studart Filho (1962) e (1965), os indígenas do Ceará no início do Período Colonial podiam ser divididos em 7 conjuntos, sendo 5 de indígenas agrupados de acordo com o tronco linguístico de origem, 1 conjunto de

índios não agrupados (de filiação linguística duvidosa) e 1 de índios de existência duvidosa (Quadro 2):

Quadro 2 - Classificação etnográfica dos indígenas cearenses no início do Período Colonial.

Índios não agrupados	Itanhá (Itanã), Azimim, Acoci, Aconguaú, Acriu, Anapuru, Apujaré, Calabaça, Candandu, Carcuazu, Chibata, Icó, Icozinho, Jaguaribara, Jaguaruana, Jucá (Iucá), Peiga (Pega, Peba e Perga), Tocaiú, Vidae, Wanacé, Xixiró.	
Índios de existência duvidosa	Xoró, Cabinda, Jurema, Irapuá, Guaió, Jaburu, Palié, Mandavá, Naporá, Aquigiró, Campeó, Paraticurema, Jururu, Akirá.	
Índios com famílias linguísticas definidas	Famílias linguísticas	Grupos
	Tupi	Tape, Tupiniquim, Tupinambá (Tabajara e Potiguara)
	Cariri: Tapuia	Ariu (Ariu, Gariu e Uriu), Cariri, Cariuane, Caratiú, Corema (Curema), Inhamum, Isu
	Tremembé: Tapuia	Sem grupos estabelecidos.
	Jê (Je, Ze): Tapuia	Aruá
Tarairiú: Tapuia	Canindé, Paiacu (Baicu, Pacajus), Panati, Jenipapo, Aperiú, Arariú (Irariju, Areuru, Reriu), Camaçu, Janduim (Nhandui, Txocaiana), Jacó, Jenipaboaçu, Quitariu, Quixelô, Quixerariu, Tocariu (Tusuriju)	

Fonte: STUDART FILHO, 1962 e 1965. Adaptado por Maciel (2016).

Dentre os cinco grupos com famílias linguísticas definidas, todos os Tupi falavam uma língua geral. Os Cariri, Tremembé, Jê e Tarairiú, embora fossem todos genericamente chamados de Tapuia, possuíam padrões etnolinguísticos autônomos (STUDART FILHO, 1962).

Como já explanado, o nome geral de Tapuia foi atribuído a maioria dos indígenas que não se localizava na costa do Nordeste em oposição aos Tupi da costa (DANTAS; SAMPAIO; CARVALHO, 1992). A designação tem origem Tupi e era empregada por esses povos para caracterizar seus inimigos (ABREU, 2000). Assim, entende-se que os Tapuia da família linguística Tarairiú incluem os Paiacu (Baiacus, Pacajus), grupo ao qual, de acordo com Silva (2011), pertence a etnia Jenipapo Kanindé.

Conforme Studart Filho (1965), Alegre (1998) e Silva (2006), no século XVI, os Paiacu habitavam toda a faixa sublitorânea dos estados do Rio Grande do Norte e do Ceará. Sob o jugo dos Tupi saíram da região e passaram a habitar os sertões dos estados do Ceará e do Piauí, então ocupados pelos povos das famílias linguísticas Jê e Cariri.

Os primeiros contatos dos Paiacu com os portugueses ocorreram no início do século XVII, em especial durante a ocupação do Vale do Jaguaribe. Na ocasião, o grupo foi sedentarizado em uma aldeia próxima ao rio Choró em Aquiraz. Até então, a população vivia dispersa em locais distintos.

De acordo com Studart Filho (1965), o grupo Baiacu (Paiacu) era um dos grupos de contorno oceânico, localizava-se nas bacias inferiores do Açu, assim como na região do Baixo Jaguaribe até as proximidades do rio Choró. Porém pelo fato de falarem a mesma língua e possuírem algum grau de parentesco, foram aldeados juntos. A aldeia recebeu o nome de Monte-Morro-Velho de 1764 a 1890, ano no qual sua sede deu origem à Vila de Guarani (correspondendo ao atual município de Pacajus) (PHILLIPS, 2014; SILVA, 2006; SILVA, 2011).

Os descendentes dos Paiacu que ocuparam os manguezais do Marisco e do Barro Preto assim como as margens da Lagoa da Encantada constituem o atual povo Jenipapo Kanindé, conhecidos como os “Cabeludos da Encantada²¹” até meados da década de 1990. Tal etnia viveu isolada na região até o final dos anos 1980 e tem seu nome atribuído com base em levantamentos sem profundidade,

²¹ Atualmente os próprios membros da etnia se designam como Jenipapo Kanindé (ALEGRE, 1998; SILVA, 2006; SILVA, 2011).

indicando uma confusão com os grupos Canindé e Jenipapo (Quadro 2). Tais grupos, segundo Studart Filho (1965), faziam parte de populações de “indígenas sertanejos”, ao contrário dos Paiacu, que era um grupo “de contorno oceânico” localizado nas cabeceiras do Curu assim como nas ribeiras do Quixeramobim e do Banabuiú.

Porém, um ponto em comum importante entre os Paiacu, os Jenipapo e os Canindé é que, apesar de atualmente terem perdido sua língua oficial, todos pertencem ao grupo linguístico Tarairiú. A família linguística Tarairiú, segundo Alegre (1998) e Studart Filho (1962 e 1965), contempla os grupos dos Canindé, Paiacu (Baicu, Pacaju), Panati, Jenipapo, Aperiú, Arariú (Irariju, Areuru, Reriu), Camaçu, Janduim (Nhandui, Txocaiana), Jacó, Jenipaboçu, Quitariu, Quixelô, Quixerariu e Tocariu (Tusuriju).

4 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ÂMBITO DA ESCOLA DIFERENCIADA DA TERRA INDÍGENA LAGOA DA ENCANTADA

Apesar das diferenças entre as populações indígenas no Brasil, algumas características as unem. Tais populações são historicamente marcadas pela tradição oral. Elas transmitem seus conhecimentos dos mais velhos aos mais novos através da fala, assim como da demonstração e da observação conjunta dos ambientes naturais e das relações entre os indivíduos, fortalecendo assim os vínculos entre as gerações e o contato com o restante da natureza (BANIWA, 2006).

Para os indígenas, a Educação Ambiental é vivenciada no cotidiano tanto quando se percebe a teia de relações de interdependência que envolve plantas, pessoas e demais animais; quanto quando se transmite a complexidade das consequências de interferências no ambiente que desviam ciclos naturais e rompem o equilíbrio dinâmico fundamental às vidas. Assim, o espaço de aprendizagem indígena é todo o lugar onde se vive; é todo o território que contempla em si a história de vida de seus antepassados, assim como sua cultura e seus saberes (BANIWA, 2006; MEC, 2005).

Porém o processo educacional desenvolvido nas escolas diferenciadas indígenas se tornou forte aliado no exercício da cidadania dos povos originais. Tal processo só ocorre quando a escola indígena pode de fato ser considerada diferenciada. Para tanto, é necessária a participação efetiva da etnia no processo pedagógico, incluindo a definição dos objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos adotados. Além disso, as especificidades de cada povo devem ser respeitadas. Deve-se estar atento, por exemplo, ao calendário escolar, assim como aos saberes e às práticas consideradas prioritárias a cada etnia a depender do tempo histórico. Assim, a escola diferenciada somente passa a existir na medida em que há protagonismo indígena desde o planejamento até a gestão do cotidiano escolar (MEC, 2005).

Dessa forma, entende-se que o processo de Educação Ambiental quando desenvolvido em uma escola indígena diferenciada foi planejado e gerido pela própria população, de acordo com sua cultura e interesses. Dialoga, portanto, com o modo de vida de toda a comunidade, sendo representativo dela. Silveira (2015) afirma que a Educação Ambiental desenvolvida nas escolas indígenas é direito

fundamental previsto na Constituição Brasileira. Trata-se, porém, de uma Educação Ambiental desenvolvida de acordo com as especificidades culturais das etnias, sendo, portanto, uma Educação Ambiental flexibilizada de acordo com os anseios e demandas locais.

Foi no intuito de traçar um diagnóstico da EA no espaço escolar da etnia Jenipapo Kanindé que este capítulo foi construído. Tal diagnóstico está presente na seção “4.6 Educação Ambiental na Escola Diferenciada da Etnia Jenipapo Kanindé: limites e possibilidades”.

A referida seção teve como base: perguntas relacionadas à EA aplicadas a 13 dos 14 professores da escola e 5 tópicos introdutórios. A saber: "4.1 Educação Escolar Indígena e seu aparato legal"; "4.2 Perfil dos entrevistados"; "4.3 Caracterização dos Jenipapo Kanindé e a relevância da Educação Ambiental para a etnia"; "4.4 O olhar do povo Jenipapo Kanindé de dentro e de fora da escola: Diagnóstico acerca da Escola Diferenciada Indígena e de aspectos relevantes à Educação Ambiental no âmbito escolar" e “4.5 Problemas sociais, ambientais e econômicos da Terra Indígena Lagoa da Encantada e Educação Ambiental como ferramenta de combate a esses problemas”.

As perguntas realizadas nos tópicos introdutórios 4.3, 4.4 e 4.5 foram direcionadas hora somente aos docentes e/ ou gestoras, hora a estes acrescidos dos membros-chave da etnia.

4.1 Educação Escolar Indígena e seu aparato legal

Segundo Ferreira (2001), a Educação Escolar Indígena no Brasil pode ser compreendida através do modo como os indígenas foram percebidos e tratados pelos não-índios desde o início da colonização. A autora organiza essa relação em quatro etapas em que a primeira vai da invasão portuguesa à criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910. A segunda vai do surgimento do SPI até a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967. A terceira fase vai da década de 1960 à de 1980 e a quarta vai da década de 1980 aos dias atuais.

Previamente à distinção dessas fases, é relevante destacar que a Educação Indígena é um processo natural e configurado pela transmissão oral de saberes e práticas entre as gerações das diferentes etnias que habitavam o Brasil

desde muito antes dos portugueses aqui aportarem. É um processo muito maior do que a Educação Escolar Indígena tendo se dado historicamente em outros lugares que não a escola, mas atualmente tendo essas instituições como locais chave para sua concretização. Em contrapartida, a Educação Escolar Indígena passa a existir a partir da colonização, uma vez que os processos educativos eram percebidos pelos europeus a partir de uma lógica de ensino institucionalizada, fragmentada e adequada aos valores cristãos. Os europeus entendiam como sendo necessário um espaço formal de educação e, dentro de sua lógica etnocêntrica, não concebiam como válidas outras formas de fazer educativo (RAMOS, 2010).

Dito isso, as fases ou períodos serão brevemente diferenciados: O primeiro período foi caracterizado pela forte intervenção do estado português, sobretudo por meio da Igreja Católica, reprimindo as culturas nativas e transformando os povos originais em mão-de-obra qualificada para atender às necessidades dos “brancos”. Os missionários inculcavam nos índios um padrão servil de comportamento baseado na moral católica (CANDADO, 2006). Mesmo após 1759, com a expulsão dos jesuítas, a busca continuou a ser a servidão indígena para os interesses dos não índios assim como sua conversão ao cristianismo (RAMOS, 2010).

A segunda fase marca um período caracterizado pela tutela dos indígenas pelo Estado. Este buscava integrar os índios à sociedade nacional através do estabelecimento de projetos que focavam no trabalho doméstico e agrícola. Foi nessa fase que o Serviço de Proteção ao Índio, no ano de 1953, elaborou um “programa de reestruturação das escolas, tendo como objetivo adaptá-las às necessidades de cada grupo indígena” (FERREIRA, 2001, p.75), porém sempre dentro de uma perspectiva integracionista. Mandulão (2006, p. 219), ao tratar da aparentemente inofensiva perspectiva integracionista do SPI, chega a afirmar que o órgão, na verdade, “tinha por objetivo integrar os índios à chamada comunhão nacional, a fim de formar um exército de mão-de-obra indígena escrava”.

A terceira fase foi marcada pela luta dos indígenas ao lado de ONG's, universidades e a Igreja Católica pela demarcação de suas terras, processo entendido como sendo fundamental à conquista de demais direitos por parte dos povos originais. Por fim, o período de 1980 aos dias atuais tem sido caracterizado pela Educação Escolar Indígena como meio de fortalecimento cultural em

contraposição a uma educação para índios restritiva, opressora e/ou integracionista que havia marcado as fases anteriores (FERREIRA, 2001).

O aparato legal relacionado às escolas indígenas elaborado a partir da década de 1980 teve forte contribuição na mudança do papel dessas instituições. A Constituição de 1988, por exemplo, reconheceu a utilização de línguas maternas e processos próprios de aprendizagem desses povos e buscou garantir os direitos culturais indígenas, assim como seu direito à terra, sendo este de responsabilidade da união²² (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 reforça em seu Artigo 32, parágrafo terceiro, o que havia sido estabelecido no Artigo 210 da Constituição de 1988, pois também reconhece a utilização de línguas maternas e processos próprios de aprendizagem dos indígenas. A LDB afirma em seus artigos 78 e 79, ser de responsabilidade da União a oferta de uma educação intercultural bilíngue e que concilie a reafirmação cultural das etnias à oferta de conhecimentos técnicos e científicos considerados importantes à sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas (BRASIL, 1996).

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) foi publicado pelo MEC em 1998, tendo função de orientação para a organização escolar nas diferentes Terras Indígenas. É um documento destinado ao Ensino

²² Tais garantias podem ser observadas nos artigos 210, 215 e 231 da Constituição. A saber: “será assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Seção I – Artigo 210, BRASIL, 1988); “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (Seção II – Artigo 215, BRASIL, 1988) e “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (Artigo 231, BRASIL, 1988).

Fundamental²³. O documento traz um apanhado geral sobre a Educação Escolar Indígena, resgatando seu histórico no Brasil e caracterizando as Escolas Indígenas, passando por orientações curriculares que vão desde a organização quanto ao uso do tempo e do espaço dentro das escolas até instruções sobre como trabalhar diferentes disciplinas; divididas no documento em: Línguas; Matemática; História; Geografia; Ciências; Artes e Educação Física; e temas transversais. A saber: Terra e conservação da biodiversidade; auto-sustentação; direitos, lutas e movimentos; ética; pluralidade cultural e educação para a saúde (BRASIL, 1998).

O último Plano Nacional de Educação (PNE) em vigor é a Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. O estabelecimento desses PNE's cumpre o que diz o Artigo 214 da Constituição de 1988:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988)

Sobre a Educação Escolar dos indígenas, em seu artigo oitavo, parágrafo primeiro, inciso 2, o Plano Nacional de Educação afirma que estados e municípios, além do distrito federal devem elaborar seus planos de educação com base no PNE e que nesses planos deverão ser estabelecidas estratégias que considerem as necessidades específicas das comunidades indígenas. Além disso, todas as metas estabelecidas no plano incluem entre suas estratégias atender às especificidades

²³ Provavelmente porque à época a demanda para o Ensino Médio ainda era muito baixa (RAMOS, 2010).

dos índios, considerando suas línguas, seus saberes, sua cultura e sua extensão territorial. Essas metas vão desde a universalização da Educação Infantil na pré-escola para crianças de 4 e 5 anos, com atendimento de pelo menos 50% das crianças de até 3 anos, até a meta de assegurar a existência de planos de Carreira para os profissionais da Educação Básica e Superior pública (BRASIL, 2014).

As leis e orientações descritas refletem a criação de políticas públicas de Educação Escolar Indígena por parte do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos Estados e Municípios sua execução e à FUNAI, juntamente com as etnias, o aprimoramento dessas políticas assim como o monitoramento de seu funcionamento (FUNAI, 2016b).

As elucidações desta seção foram construídas com o propósito de citar alguns pontos considerados importantes acerca da Educação Escolar Indígena e dos dispositivos legais que a envolvem. Todavia, para que se pudesse entender como é desenvolvida a Educação Escolar em parceria com a Educação Ambiental na escola da Terra Indígena Lagoa da Encantada, foi fundamental trabalhar com dados primários obtidos a partir de entrevistas semi-estruturadas.

4.2 Perfil dos entrevistados

Foram entrevistadas 21 pessoas durante os trabalhos de campo na Terra Indígena da Lagoa da Encantada. Sendo 13 professores e duas gestoras da escola, além de 6 membros-chave que moram e/ou trabalham no território. Os membros-chave foram considerados importantes no sentido de proporcionarem visões externas à rotina escolar acerca dos problemas ambientais, sociais e econômicos presentes na comunidade; e de como a Educação Ambiental desenvolvida na escola poderia contribuir para combater esses problemas. Além disso, os membros-chave trouxeram representações externas à vivência escolar, mas ainda dentro do território indígena, sobre Educação Ambiental e meio ambiente.

Com o intuito de que não se identifiquem os sujeitos desta pesquisa, mas de que se conheça sua categoria: membro-chave; secretária e diretora (gestoras); ou professor (a), os entrevistados professores foram nomeados como “P”, variando de 1 a 13; as gestoras foram identificadas pela função, sendo nomeadas como “SECRETÁRIA” e “DIRETORA” e os membros-chave como “MC”, variando de 1 a 6.

Dito isso, a partir deste ponto boa parte das informações contidas nesta dissertação serão advindas dos dados obtidos por meio dos entrevistados descritos. Com esse material em mãos, aliado às bibliografias relacionadas à Educação Ambiental; aos Indígenas; e, especificamente, à Educação Escolar Indígena, pôde-se analisar como é trabalhado o campo da Educação Ambiental no âmbito da Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio dos Jenipapo Kanindé a fim de contribuir para o bem-estar da etnia.

4.2.1 *Membros-chave*

Compostos por dois assistentes sociais que trabalham no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) Indígena; uma enfermeira funcionária do posto de saúde; o guia de turismo local; o pajé e a cacique da TI Lagoa da Encantada.

Os membros-chave estão divididos entre 3 homens e 3 mulheres, sendo 3 não indígenas e 3 indígenas, dos quais 2 moraram por toda a vida na TI Lagoa da Encantada. Suas idades variam entre 30 e 71 anos e a escolaridade vai desde não ter tido educação formal na infância ou adolescência²⁴ até ter cursado duas graduações e 3 especializações. Os dois assistentes sociais do CRAS Indígena e a enfermeira do posto de saúde entrevistados não são indígenas e têm uma relação passageira com a comunidade, uma vez que não são concursados, trabalhando por contrato de um ano renovável por mais um. Em contrapartida, o guia de turismo, o pajé e, como esperado, a cacique são indígenas Jenipapo Kanindé.

4.2.2 *Professores e gestoras da escola*

De um total de 14 professores, 13 se disponibilizaram a gravar entrevista. Nove homens e quatro mulheres. Desses 13 professores, doze são indígenas Jenipapo Kanindé e 10 desses doze moraram a vida inteira na Terra Indígena. A idade dos docentes varia entre 22 e 47 anos.

²⁴ O (a) referido (a) indígena cursou a EJA durante o tempo em que foi ofertada na escola indígena, mas abandonou a turma antes de aprender a ler e escrever frases maiores (MC6).

No caso das gestoras, uma é a secretária e a outra a diretora da escola diferenciada. Ambas são indígenas Jenipapo Kanindé, tendo morado toda a vida na aldeia. A secretária tem 29 anos e a diretora 31.

Acredita-se que o fato de quase todos os professores e das duas gestoras serem indígenas e de a grande maioria dos entrevistados ter morado a vida inteira na TI Lagoa da Encantada contribua para fortalecer o sentimento de pertencimento²⁵ deles em relação ao território e para que se atentem mais às problemáticas locais e às possibilidades de sua resolução.

Doze dos treze professores têm Ensino Superior completo, sendo que onze desses doze fizeram a Licenciatura Intercultural Indígena das Etnias Pitaguary, Tapeba, Kanindé de Aratuba, Jenipapo Kanindé e Anacé (LII-PITAKAJÁ) (LICENCIATURA, 2017) e um é graduado em Educação Física. O (a) outro (a) professor (a) está cursando Biomedicina. Dos doze professores com Ensino Superior completo, cinco têm pós-graduação no nível de especialização.

Ambas as gestoras da escola têm Ensino Superior completo LII-PITAKAJÁ e a diretora tem especialização em Gestão e Coordenação Escolar.

Quanto ao tempo trabalhando na escola como docentes, o (a) professor (a) que trabalha há menos tempo está na escola faz um ano e o que trabalha há mais ensina desde o final da década de 1980, tendo parado de 1991 até 2000 e recomeçado desta última data aos dias atuais. As disciplinas ensinadas pelos entrevistados são Biologia; Sociologia; Filosofia; Geografia; Religião; Química; Informática; Matemática; Artes; Educação Física; Português; História e a disciplina de Arte, Expressão Corporal, Cultura e Espiritualidade Indígena.

As séries de atuação dos docentes vão desde a Educação Infantil até o primeiro ano do Ensino Médio²⁶. Dos 13 professores entrevistados, 8 ensinam pelo menos duas disciplinas e 4 são polivalentes, lecionando as disciplinas de Português;

²⁵ Sentimento de fazer parte de um grupo ou comunidade com a qual se compartilham saberes e interesses comuns (ROJO, 2000 *apud* BIELSCHOWSKY; PRATA, 2010).

²⁶ O ensino na escola em 2016 ia somente até o primeiro ano do Ensino Médio.

Matemática; Ciências; Geografia e História. A redistribuição das disciplinas entre os docentes é frequente, como afirma o (a) P13: “No começo, eu comecei como polivalente, aí esse ano eu tô com Religião; Ciências e Arte. Todo ano a gente troca. Esse ano a gente tá num canto, no outro vai pra outra disciplina”.

Seis professores afirmam exercerem ou já terem exercido outras atividades na escola, desempenhando funções como: trabalhar na Sala de Múltiplos Usos; ter sido coordenador (a) pedagógico quando a escola não tinha diretora; ter sido secretário (a) e atualmente ser coordenador (a) do Laboratório de Informática; ter coordenado o “Projeto Mais Educação” em 2015 e ter feito parte da gestão escolar. O (a) P3 admite que os docentes na escola acabam trabalhando onde é necessário, portanto desempenhando outras funções além da docência: “Na verdade a gente é... a gente é tudo, sabe na escola. A gente é denominado só como professor na escola, mas a gente faz tudo. Só não entrei foi numa gestão ainda né pra ficar...”

Além disso, dos 13 professores, 2 declararam ter ou terem tido outro emprego ou atividade remunerada fora do ambiente escolar concomitantemente ao magistério:

Eu trabalho em projetos sociais. Tenho alguns projetos sociais, né? É... Escolinha de surf. Eu dava aula de surf pras crianças lá da comunidade do Iguape. E... também, a gente sempre... eu sempre trabalho com crianças assim... Remuneradamente foi só o projeto do governo, né? Era o “Projeto Segundo Tempo”, que eu trabalhei com as crianças lá também. Agora fora isso eu trabalho com as crianças, mas sem remuneração (P4).

Sim, faço bico. [...] Muitas vezes eu fiz instalação hidráulica, trabalho muito na agricultura. Agora mais é na agricultura (P6).

Quanto às gestoras, a secretária exerce essa função na escola há 5 anos, mas antes era professora. Fora da escola, ela também atua como guia de turismo no Museu Indígena quando é necessário:

É... Às vezes eu também faço parte do grupo lá do museu. Sou guia turística lá do museu. No momento eu não estou tão ativa por conta da gestação, né? Mas eu sempre participo, tento ajudar os meninos no que eu consigo, né? E no museu é assim: recebe um grupo de estudantes, né? E o tanto que ganha, porque é cobrada uma taxa, aí divide pelos guias, mas isso quando eu fazia era só nos finais de semana e feriados pra não atrapalhar o meu trabalho na escola.

A diretora está nesse cargo faz 2 anos. Anteriormente, quando já contratada pelo estado²⁷, atuava como professora da Sala de Multimeios. Previamente a essa última função, a diretora foi professora de uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA)²⁸ que atendia ao “Programa Alfabetizar Brasil”. Ademais, concomitantemente à função de diretora, a entrevistada exerce um papel de destaque na comunidade, sendo sucessora da Cacique Pequena na função de principal liderança dos Jenipapo Kanindé.

A rotatividade dos professores nas disciplinas; o fato de a maioria ser responsável por ministrar conteúdos de mais de uma área do saber e a dedicação (no passado ou no presente tanto dentro quanto fora da escola) de professores e gestoras em atividades além do magistério e da gestão escolar indica um perfil de funcionários da Escola Diferenciada Indígena multifuncional e que provavelmente desenvolveram uma visão de mundo mais complexa advinda da habilidade de lidar com diferentes situações-problema.

A contrapartida negativa poderia ser o aparente pouco tempo dos profissionais para se dedicarem a uma atividade específica, porém acredita-se que a multifuncionalidade encontrada entre os entrevistados da escola pode servir à sua boa atuação em atividades envolvendo Educação Ambiental, visto que se trata de um tema complexo e transversal.

Além disso, como apenas 2 docentes e uma gestora afirmaram ter ou terem tido outro emprego ou atividade remunerada fora do ambiente escolar concomitantemente ao trabalho na escola, acredita-se que a demanda pela multiplicidade de funções dos professores e/ou gestoras não é financeira, mas sim de falta de pessoas qualificadas dentro da etnia para exercerem as funções que os entrevistados afirmaram exercer.

²⁷ Os professores da escola não são concursados, são apenas contratados pelo estado (DIRETORA).

²⁸ A escola possuía turmas de EJA (EJA Fundamental e EJA Médio) até o final de 2015 (SECRETÁRIA).

4.3 Caracterização dos Jenipapo Kanindé e a relevância da Educação Ambiental para a etnia

Os índios Jenipapo Kanindé habitam a Terra Indígena Lagoa da Encantada (Mapa 1), localizada no distrito de Jacaúna, em Aquiraz, litoral leste do estado do Ceará. A TI possui 1731 hectares de área oficial e um total de 364 indígenas. Tal contingente populacional é relativamente grande quando comparado ao ano de 1982, no qual havia apenas 96 silvícolas no território (ADELCO, 2017; ALEGRE, 1998).

O quantitativo populacional da etnia Jenipapo Kanindé em 2010, à época com 324 indivíduos, fez de Aquiraz o município cearense com a nona maior população urbana indígena do estado, representando 0,5% da população urbana de Aquiraz (IBGE, 2016) (Tabela 1).

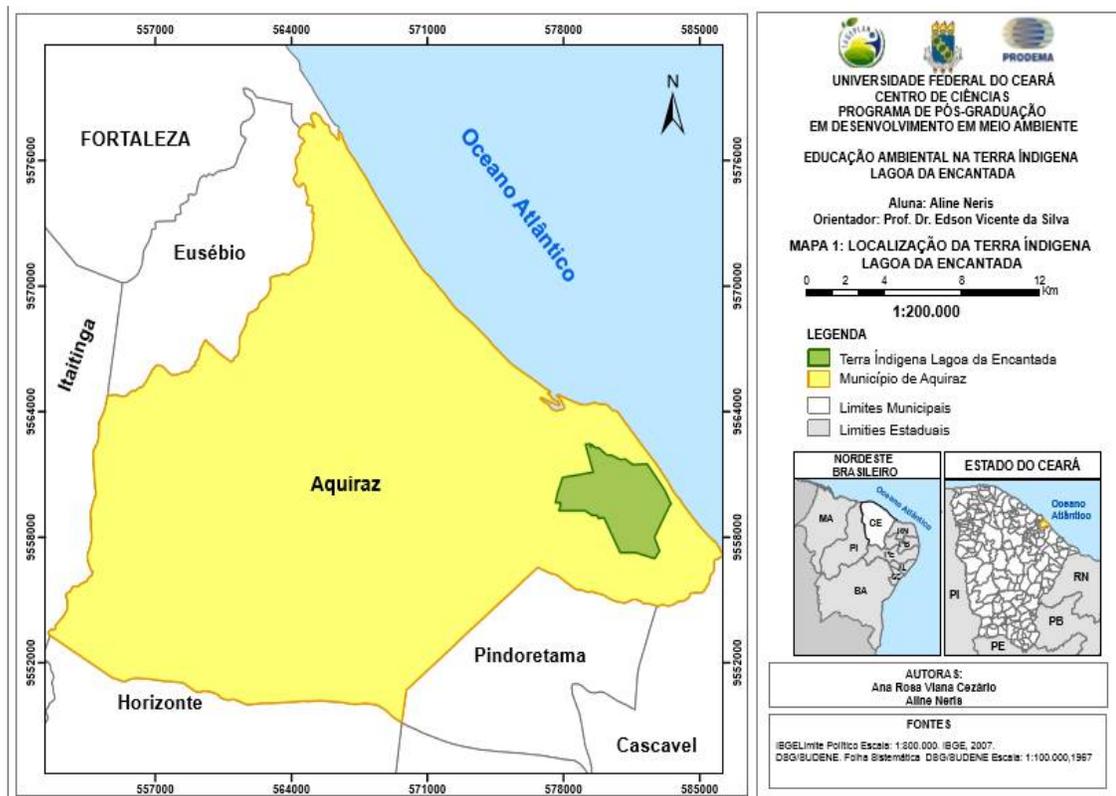
Tabela 1 - Dez municípios com a maior população indígena do Ceará (divididos por situação do domicílio).

Municípios com maiores populações indígenas do Ceará em 2010						
	Total		Urbano		Rural	
	Município	População	Município	População	Município	População
1	Fortaleza	3.071	Fortaleza	3.071	Itarema	2.032
2	Caucaia	2.706	Caucaia	2.473	Monsenhor Tabosa	1.441
3	Itarema	2.258	Maracanaú	1.480	Maracanaú	720
4	Maracanaú	2.200	Poranga	1.102	Itapipoca	365
5	Monsenhor Tabosa	1.934	Crateús	582	Aratuba	306
6	Poranga	1.173	Monsenhor Tabosa	493	Pacatuba	251
7	Pacatuba	744	Pacatuba	493	Caucaia	233
8	Crateús	613	Juazeiro do Norte	354	Novo Oriente	183
9	Itapipoca	403	Aquiraz	324	Acaraú	180
10	Juazeiro do Norte	355	Itarema	226	Quiterianópolis	147

Fonte: IBGE (2016).

Um caminho para se chegar à TI Lagoa da Encantada a partir de Fortaleza é percorrer 27 km na rodovia estadual CE 040 em direção à Aquiraz. Chegando ao município, percorrem-se mais 18 km até a Praia do Iguape e de lá até que se alcance a aldeia, são mais 7 km de estrada carroçável (HERNÁNDEZ, 2012; LUSTOSA; ALMEIDA, 2011; TAPEBA, 2011).

Mapa 1: Mapa de Localização da Terra Indígena Lagoa da Encantada.



Fonte: Base de dados do IBGE (2007) e da SUDENE (1967). Adaptado por Maciel (2017).

Segundo a classificação de Ribeiro (1996, p. 488-489), os indígenas podem ser divididos em 4 grupos, a depender do seu grau de integração à sociedade:

Isolados: São os grupos que vivem em zonas não alcançadas pela sociedade brasileira, só tendo experimentado contatos acidentais e raros com “civilizados”. Apresentam-se como simplesmente arredios ou como hostis. Nesta categoria se encontram as tribos mais populosas e de maior vigor físico e, também, as únicas que mantêm completa autonomia cultural.

Contato intermitente: Corresponde àqueles grupos cujos territórios começam a ser alcançados e ocupados pela sociedade nacional. Ainda mantêm certa autonomia cultural, mas vão surgindo necessidades novas cuja satisfação só é possível através de relações econômicas com agentes da civilização. Frequentemente têm relações de ambivalência motivadas,

por um lado, pelo temor ao homem branco e, por outro lado, pelo fascínio que exerce sobre eles um equipamento infinitamente superior de ação sobre a natureza. Suas atividades produtivas começam a sofrer uma diversificação pela necessidade de, além das tarefas habituais, serem obrigados a dedicar um tempo crescente à produção de artigos para a troca ou a se alugarem como força de trabalho. Sua cultura e sua língua começam já a refletir essas novas experiências através de certas modificações que a acercam das características da sociedade nacional.

Contato permanente. Incluímos nesta categoria os grupos que já perderam sua autonomia sociocultural, pois se encontram em completa dependência da economia regional para o suprimento de artigos tornados indispensáveis. No entanto, ainda conservam os costumes tradicionais compatíveis com sua nova condição, embora profundamente modificados pelos efeitos cumulativos das compulsões ecológicas, econômicas e culturais que experimentam. O número de índios capazes de exprimir-se em português aumenta, alargando assim os meios de comunicação com a sociedade nacional. A população indígena tende a diminuir, chegando algumas tribos a índices tão baixos que tornam inoperante a antiga organização social.

Integrados. Estão incluídos nesta classe aqueles grupos que, tendo experimentado todas as compulsões referidas, conseguiram sobreviver, chegando aos nossos dias ilhados em meio à população nacional, a cuja vida econômica se vão incorporando como reserva de mão-de-obra ou como produtores especializados em certos artigos para o comércio. Em geral, vivem confinados em parcelas de seus antigos territórios, ou, despojados de suas terras, perambulam de um lugar para outro. Alguns desses grupos perderam sua língua original e, aparentemente, nada os distingue da população rural com que convivem. Igualmente mestiçados, vestindo a mesma roupa, comendo os mesmos alimentos, poderiam ser confundidos com seus vizinhos neobrasileiros, se eles próprios não estivessem certos de que constituem um povo à parte, não guardassem uma espécie de lealdade a essa identidade étnica e não fossem definidos, vistos e discriminados como “índios” pela população circundante.

Assim, para o autor, essas quatro categorias de indígenas correspondem a etapas de integração desses povos aos não-índios, ao que Ribeiro (1996), chama de civilização. Conforme Silva (2011), toda a etnia Jenipapo Kanindé é composta por indígenas integrados, mantendo constante relação de dependência com a comunidade do entorno.

As características dos Jenipapo Kanindé corroboram sua classificação enquanto indígenas integrados: A população atual é mestiça e cada vez mais parecida com as comunidades que a cercam. Vê-se isso, por exemplo, quando se observam os modos de vestir; a alimentação e o gosto musical da etnia. Além disso, servem como reserva de mão-de-obra a municípios vizinhos e perderam sua língua original, falando apenas o português. Porém se reconhecem como índios, como grupos que têm antepassados comuns e procuram reforçar e resgatar seus

elementos culturais. Tal processo é mais notável na família da cacique da comunidade, a “Cacique Pequena”²⁹, do que nos núcleos familiares mais afastados.

Segundo Pinheiro e Frota (2009), antes do reconhecimento dos Jenipapo Kanindé como um povo com ascendência indígena pela FUNAI, a população que habitava a TI Lagoa da Encantada ainda não se identificava como índia, mas sabia que era diferente dos brancos. Isso pode ser observado através do depoimento de um indígena local:

...a gente num era reconhecido como índio ainda (...) o pessoal chamava aqui nós de “os cabeludo da Lagoa da Encantada”, né, pessoal dos Alves e Silva (...). A FUNAI ainda num tinha entrado aqui ainda, né. Nós sabia que era alguma coisa, porque pra ta aqui nesse confim de mundo, escondido, né, no mei da mata (...) mas não sabia que era índio não... sabiamos que era pessoas, né... (Depoimento de João. *In*: PINHEIRO; FROTA, 2009, p. 738).

O depoimento acima reforça a classificação dos Jenipapo Kanindé como indígenas integrados, pois desde antes do reconhecimento pela FUNAI, eles eram designados pela população do entorno como “os cabeludos da Encantada”, marcando assim uma distinção étnica. Ademais, embora antes do contato com a FUNAI, a população ainda não se auto-declarasse indígena, os habitantes da TI Lagoa da Encantada sabiam que eram percebidos como diferentes dos demais e assim se percebiam também (PINHEIRO; FROTA, 2009).

Nos dias de hoje, a cultura do povo Jenipapo Kanindé parece ser reforçada à medida que sabem que são observados pelos não-índios. É a necessidade de diferenciação dos “brancos” que reforça seus elementos culturais distintivos em relação à sociedade nacional, fazendo com que, ao contrário de décadas anteriores, toda a comunidade, das crianças aos idosos, se reconheça como indígena (PINHEIRO; FROTA, 2009).

Sobre os equipamentos presentes no território, atualmente a comunidade possui uma escola chamada Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Jenipapo Kanindé (Figuras 3 e 4) que efetivamente oferta durante os turnos da

²⁹ Maria de Lourdes da Conceição Alves.

manhã e da tarde a Educação Infantil assim como o Ensino Fundamental I e II e o primeiro ano do Ensino Médio.

Além da escola, o território possui um posto de saúde, o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) Indígena, o Museu Indígena Jenipapo Kanindé (Figura 5), uma pousada associada ao referido museu (Figura 6) e vinculada à Rede Cearense de Turismo Comunitário (Rede TUCUM) (Figura 7), e dois mercadinhos.

Figura 3 - Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Jenipapo Kanindé.



Fonte: MACIEL (2015).

Figura 4 - Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Jenipapo Kanindé.



Fonte: MACIEL (2015).

Figura 5 - Museu Indígena Jenipapo Kanindé.



Fonte: MACIEL (2015).

Figura 6 - Espaço comum do museu (primeira porta à esquerda) e da pousada indígena (duas entradas à direita).



Fonte: MACIEL (2015).

Figura 7- Detalhe que destaca a Rede TUCUM na entrada da pousada indígena.



Fonte: MACIEL (2015).

Como principais formações naturais no território, têm-se as dunas do Morro do Urubu e a Lagoa da Encantada, ambos considerados sagrados para a etnia. Além da Lagoa da Encantada, há a da Sucurujuba e a do Tapuio; a Várzea da Basia e o Manguezal do Marisco. Com exceção da Várzea da Basia, cada uma das formações naturais citadas possui uma trilha associada: Trilha da Lagoa da Encantada; Trilha da Lagoa do Tapuio; Trilha da Lagoa da Sucurujuba; Trilha do Morro do Urubu; Trilha do Marisco. Além delas há também a Trilha dos Roçados (ou “do Safra”). As trilhas associadas aos ecossistemas locais e a uma grande área de plantio, como é o caso da Trilha dos Roçados, destacam a prática do Ecoturismo local, permitindo possibilidades de sua ampliação caso haja diminuição da poluição e aumento da divulgação das atrações locais.

Sobre as trilhas da Lagoa da Encantada, do Morro do Urubu e dos Roçados, Meireles *et al.* (2011) descrevem:

- Trilha da Lagoa da Encantada - com extensão de 1km de caminhada sobre o tabuleiro litorâneo tendo como cenário inicial o morro do Urubu, as moradias e um exuberante bosque de cajueiros. Ao chegar à lagoa, o turista poderá visitar uma série de fontes naturais que nascem no sopé da duna fixa.
- Trilha do Morro do Urubu – com extensão de 4km, o turista sobe uma duna fixa com mais de 90 metros de altura com uma exuberante fauna e flora nativas, tendo uma vista panorâmica de toda a terra indígena e da praia.

- Trilha dos Roçados – possui 3km de extensão, onde se tem a oportunidade de conhecer as atividades de subsistência com o plantio de roçados de mandioca, milho, feijão, melancia e os bosques com árvores frutíferas.

Como afirmam Hernández (2012); Lustosa e Almeida (2011); e Magalhães e Silva (2010), os indígenas têm sofrido com as tentativas de apropriação física e simbólica de suas terras e cultura por grupos externos à comunidade. Exemplos disso foram as tentativas de implementação do “Aquiraz Resort” na TI e a retirada de água da “Lagoa da Encantada” pelo grupo “Ypióca”.

Ademais, no âmbito interno à comunidade, a partir de observações em campo e de conversas informais com a Cacique, o pajé e com o Guia de Turismo da Lagoa da Encantada ainda no ano de 2014, notou-se que a população tem tido suas atividades socioeconômicas comprometidas pela baixa geração de emprego e renda e pouca perpetuação de saberes que visem à sustentabilidade local. Isso vem culminando na incorporação de práticas como o desmatamento; o acúmulo de lixo; a inserção de pesticidas e de fertilizantes químicos nos cultivos; a poluição dos solos, dos recursos hídricos e das trilhas locais e a substituição do artesanato e da pesca pelo trabalho no comércio e no turismo em cidades vizinhas. Parte da população tem servido como reserva de mão de obra às comunidades do entorno e, dentre os que tiram sua renda da própria TI, alguns têm se valido da comercialização de lenha obtida a partir da queima de árvores locais.

Vê-se que, diante das problemáticas ambientais globais, as populações tradicionais não estão isentas de seus efeitos. No caso da etnia Jenipapo Kanindé, as demandas por seus bens e serviços ambientais por parte de indivíduos e grupos que tentam deslegitimar a etnia enquanto indígenas e detentores do território que tradicionalmente ocupam, somam-se à falta de articulação interna na resolução de suas questões sociais, ambientais e econômicas.

Conforme afirma Silva *et al.* (2011, p. 56):

Na Terra Indígena Jenipapo Kanindé da Lagoa da Encantada, a população carece de orientações educacionais, de adequações no saneamento básico, de como melhor organizar suas atividades produtivas, de valorização cultural e também, de conservação ambiental [...] nota-se que as condições de saneamento básico da terra indígena, como um todo, são bastante precárias [...] Esses problemas são relacionados a questões de deficiências na Educação Ambiental”

A Educação Ambiental é um instrumento que ajuda as comunidades conviverem melhor com seu meio (SILVA, 2011). A EA crítica gera maior empoderamento e sustentabilidade comunitários repercutindo assim no fortalecimento identitário e na defesa dos territórios indígenas. Segundo Guimarães (2004), a Educação Ambiental crítica procura superar o antropocentrismo e as relações de dominação, seja da sociedade sobre a natureza ou de uma cultura sobre a outra, buscando, portanto, desconstruir a validade única das epistemologias dominantes colonializantes, respaldadas na desvalorização dos saberes tradicionais.

Na TI Lagoa da Encantada, uma contextualização da Educação Ambiental antes da implementação e da proposição de atividades que envolvam a temática se faz ainda mais pertinente por se tratar de uma etnia que, apesar de integrada, possui saberes tradicionais específicos inseridos em aspectos culturais historicamente distantes dos brasileiros não-índios.

Julgou-se ainda a Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Jenipapo Kanindé, lócus adequado à análise da Educação Ambiental na TI por se tratar do único espaço formal³⁰ de educação diferenciada indígena na comunidade; ser palco de celebrações culturais e por ter alunos de diversas idades, tendo sido, portanto, considerada espaço representativo de toda a TI. Além disso, conforme Caselli (2009), as escolas diferenciadas indígenas são compreendidas como lugares promotores de uma educação intercultural, assim como da valorização, do respeito e do (re) conhecimento dos saberes característicos de cada cultura.

4.4 O olhar do povo Jenipapo Kanindé dentro e fora da escola: Diagnóstico acerca da Escola Diferenciada Indígena e de aspectos relevantes à Educação Ambiental no âmbito escolar

Como previamente explanado, a Educação Indígena é muito mais ampla do que a Educação Escolar Indígena. Ela “se faz em todas as esferas da vida social,

³⁰ Compreende-se como educação formal aquela presente no ensino escolar institucionalizado (BIANCONI; CARUSO, 2005).

ela não cabe dentro de um único lugar (sala de aula) ou tempo (séries, idade)” (MANDULÃO, 2006, p. 218).

Porém a Educação Escolar Indígena que têm ocorrido da década de 1980 aos dias atuais tem se ampliado e se tornado motivo de lutas comunitárias, pois na medida em que acontece de forma contextualizada às realidades locais, as etnias vêem nas escolas oportunidades de perpetuarem seus saberes e sua cultura ao mesmo tempo em que tomam posse de conhecimentos considerados importantes ao restante da sociedade. Essas escolas indígenas atuais são ditas diferenciadas na medida em que seu planejamento, gestão e execução ocorrem por indígenas e para indígenas em contraposição à Educação Escolar inicialmente doutrinadora e posteriormente integracionista, feita por não-índios para que os índios atendessem aos interesses dos “brancos” (MAHER, 2006).

A Escola Indígena da etnia Jenipapo Kanindé é classificada como uma escola diferenciada, tendo, portanto, as características citadas no parágrafo anterior. Seu nome oficial é Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Jenipapo Kanindé e funciona atualmente nos períodos da manhã e da tarde, possuindo um total de 64 estudantes e de 14 professores (DIRETORA). Os docentes estão distribuídos da Educação Infantil ao primeiro ano do Ensino Médio, a maioria trabalhando em mais de uma série. No Ensino Fundamental I há 2 professores por turma, sendo um para as disciplinas da base comum: Português; Matemática; Geografia; História e Ciências e outro para a disciplina de Arte, Expressão Corporal, Cultura e Espiritualidade Indígena. Já no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, há um professor para cada disciplina (SECRETÁRIA). Tal realidade é bem diferente do ano de 2007, no qual a escola contava com um total de apenas 9 professores e possuía apenas até o oitavo ano do ensino regular, mostrando como o espaço de ensino pôde crescer nos últimos 10 anos (SILVA, E. V., 2011).

A escola atualmente conta com 10 turmas, assim distribuídas: na Educação Infantil, duas turmas chamadas “Pré-A” e “Pré-B” nas quais estudam crianças com mais de três anos; no Ensino Fundamental I, uma turma do primeiro ano, uma do segundo, uma do terceiro, uma do quarto e quinto juntos (turma

multisseriada), uma turma do sexto ano, uma do sétimo e uma turma do nono ano³¹; e no Ensino Médio, uma turma do primeiro ano (DIRETORA).

A escola não possui creche e as turmas de EJA deixaram de funcionar a partir de 2016 devido à evasão dos alunos e à conseqüente má avaliação da instituição, conforme explanaram a secretária e a diretora:

Aí o EJA tinha a questão da evasão. Os alunos se matriculavam, mas faltavam. Aí até o ano passado a gente não tinha o Ensino Médio. A gente decidiu em 2016 acabar com as turmas de EJA' s porque com isso deixava o índice da nossa escola muito baixo, né? Ia colocar em frequência, né? No sistema... Aí ficava lá embaixo, né? Com um monte de faltas dos alunos. Aí a gente optou por abrir a primeira turma do Ensino Médio esse ano (SECRETÁRIA).

Eu não tenho turma de EJA à noite por conta da evasão de alunos, né. É, eles se matriculam... Tem uma carência, né? Existe a carência, mas eles se matriculam e não conseguem continuar. Então devido à questão de provas que são aplicadas a nível nacional, né? Por exemplo, tem a Provinha... a "Provinha Brasil" que são aplicadas pra os de Fundamental, mas tem a outra prova que é aplicada e quando chegam se a escola não tem um número de alunos grande. Por exemplo, eu tenho 100 alunos matriculados, 60 é do Fundamental I e II e 40 é do EJA, se aqueles 40 alunos eles não fizerem a prova, acaba que tendo evasão e a escola fica com um índice lá embaixo [...] (DIRETORA)

Foi também no ano de 2016 que começou a funcionar o Ensino Médio, com uma turma de somente 9 alunos e apenas no turno da manhã. Para a diretora da escola indígena, cada série que funciona hoje na instituição de ensino é resultado de um desafio vencido, nos níveis fundamental e infantil por estarem sob responsabilidade do estado e no nível médio pela baixa quantidade de alunos existente:

Isso aí também foi uma outra realidade onde nós das comunidade indígenas a gente teve que bater de frente com o Estado, porque a legislação, né, na LDB diz que um número pra alunos, por exemplo, da primeira série do Ensino Médio, tem que ser de 30 a 40 alunos numa turma. A gente teve que bater de frente com eles, mas a nossa realidade é essa, nós só temos 9 alunos, então vocês vão ter que... vão ter que acatar a turma com nove alunos porque a gente quer manter os alunos na escola indígena. O "Pré-A", na verdade o estado ele nem trabalha com Educação Infantil, nem trabalha com o Fundamental, o estado só trabalha com o Ensino Médio e as escolas indígenas fizeram com que o estado abrangesse, dentro dos seus modos, os anos iniciais porque aqui, a escola indígena é do estado. O certo seria

³¹ Não há turma de oitavo ano do Ensino Fundamental na escola (DIRETORA).

ser Ensino Médio para o estado e anos iniciais pra prefeitura porque hoje as prefeituras é quem tem o domínio da Educação Infantil, do Fundamental I, do Fundamental II e o estado ficou só com o Médio (DIRETORA).

De fato em seu artigo 10, parágrafo VI, a LDB afirma ser incumbência dos Estados priorizar o Ensino Médio e em seu Artigo 11, parágrafo V, a Lei afirma que os municípios devem priorizar o Ensino Fundamental e oferecer também a Educação Infantil em creches e pré-escolas. Porém a LDB também declara (continuação do artigo 10, parágrafo VI) que é de responsabilidade dos estados assegurar o Ensino Fundamental e que é de sua competência definir com os municípios formas de colaboração na oferta desse nível de ensino (Artigo 10, parágrafo segundo) (BRASIL, 1996). Dessa forma, explica-se o fato de a escola indígena ser de responsabilidade do estado do Ceará, mesmo ofertando principalmente a Educação Infantil ao nível de pré-escola e o Ensino Fundamental I e II.

A diretora também problematiza não haver uma formação específica para os professores das séries iniciais, nem material didático para professores e alunos: “[...] a gente costuma dizer que o Estado é como se fosse um pai irresponsável porque mesmo ele citando, eles não ofertam formação específica pro professor dos anos iniciais, não oferta material didático pros alunos e por aí vai” (DIRETORA).

Sobre a carência de materiais didáticos, o (a) P9, afirma: “às vezes é muito dificultoso assim pra Educação Infantil porque já tem três anos que eu trabalho na Educação Infantil e pra gente não tem material. Só é papel, lápis e só... e caneta...”

Apesar da carência de livros apropriados para a Educação Infantil, existem mais de 1000 exemplares na Sala de Multimeios da Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Jenipapo Kanindé. (Figura 8), considerando didáticos e paradidáticos. Portanto, nota-se que a questão não é quantitativa e sim de aplicabilidade dos materiais disponíveis aos diferentes públicos-alvo da escola. Alguns desses livros abordam as culturas indígenas, inclusive de etnias indígenas cearenses (Figura 9), mas a maioria é composta por exemplares comuns presentes também nas escolas não diferenciadas. Os livros são escolhidos pela Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) a partir de uma pré-consulta aos diretores de todas as escolas do Estado, tanto diferenciadas quanto não diferenciadas. Todo o acervo da

Sala de Multimeios está disponível para consulta local e para locação tanto por funcionários quanto por alunos da escola (DIRETORA).

Figura 8 - Sala de Multimeios da Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Jenipapo Kanindé.



Fonte: MACIEL (2015).

Figura 9 - Livro que aborda etnias indígenas cearenses. Presente na Sala de Multimeios da Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Jenipapo Kanindé.



Fonte: MACIEL (2015).

Durante as entrevistas, 100% dos professores afirmaram utilizar frequentemente outros materiais didáticos além de livros em suas aulas, valendo-se principalmente dos jogos e das aulas de campo como estratégias de ensino. Isso provavelmente se deve ao fato de a maior parte dos materiais convencionais disponibilizados pela SEDUC não tratar especificamente da realidade dos Jenipapo Kanindé.

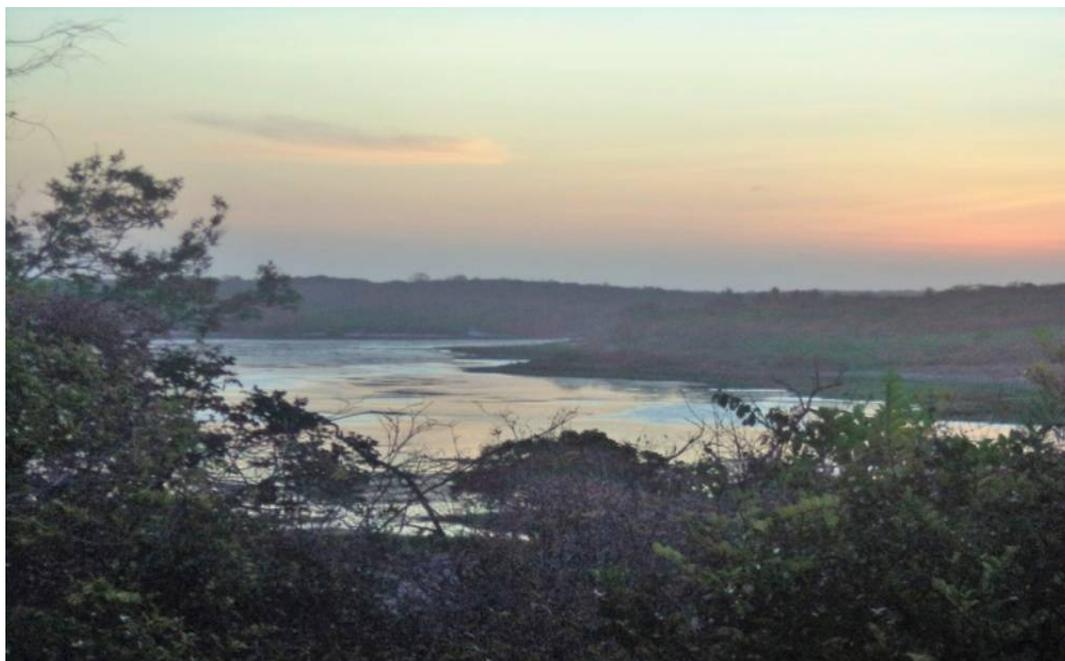
Os docentes citaram desde isopor até sementes como materiais utilizados para a confecção e aplicação dos jogos. Outros itens mencionados foram tinta; madeira; mato; papelão; prego; cipó; tampa de garrafa de Poli Tereftalato de Etileno (PET) e garrafas variadas. Além disso, foram citados recursos como data-show; internet e notebook como materiais didáticos utilizados além dos livros.

Quanto ao aproveitamento de outras partes do território durante as aulas, 85% dos professores afirmaram ministrar aulas em outras partes da TI Lagoa da Encantada além da escola. Os locais citados foram: Lagoa da Encantada; Morro do Urubu; Museu Indígena Jenipapo Kanindé; Mangueiras; Casas dos “Guardiões da Memória”³²; o Ponto da Memória; a Horta comunitária; o Galpão do “tio Odorico”; a Lagoa da Sucurujuba; a Lagoa do Tapuio e o Mangue do Marisco.

Desses lugares, a Lagoa da Encantada (Figura 10) foi citada por 9 professores; o Morro do Urubu (Figura 11) foi citado por 7; o Museu Indígena Jenipapo Kanindé por 5; as Mangueiras por 3; as casas dos “Guardiões da Memória” por 2; o “Ponto da Memória” por 1; o Galpão do “tio Odorico” por 1; a Lagoa da Sucurujuba por 1; a Lagoa do Tapuio por 1; o Mangue do Marisco por 1 e a Horta Comunitária por 1 (Gráfico1).

³² Os “Guardiões da Memória” são os indígenas mais velhos da TI, considerados como mantenedores da cultura do povo Jenipapo Kanindé através da transmissão oral dos saberes e das práticas da etnia para as novas gerações.

Figura 10 - Lagoa da Encantada ao entardecer. Foto tirada durante a subida no Morro do Urubu.



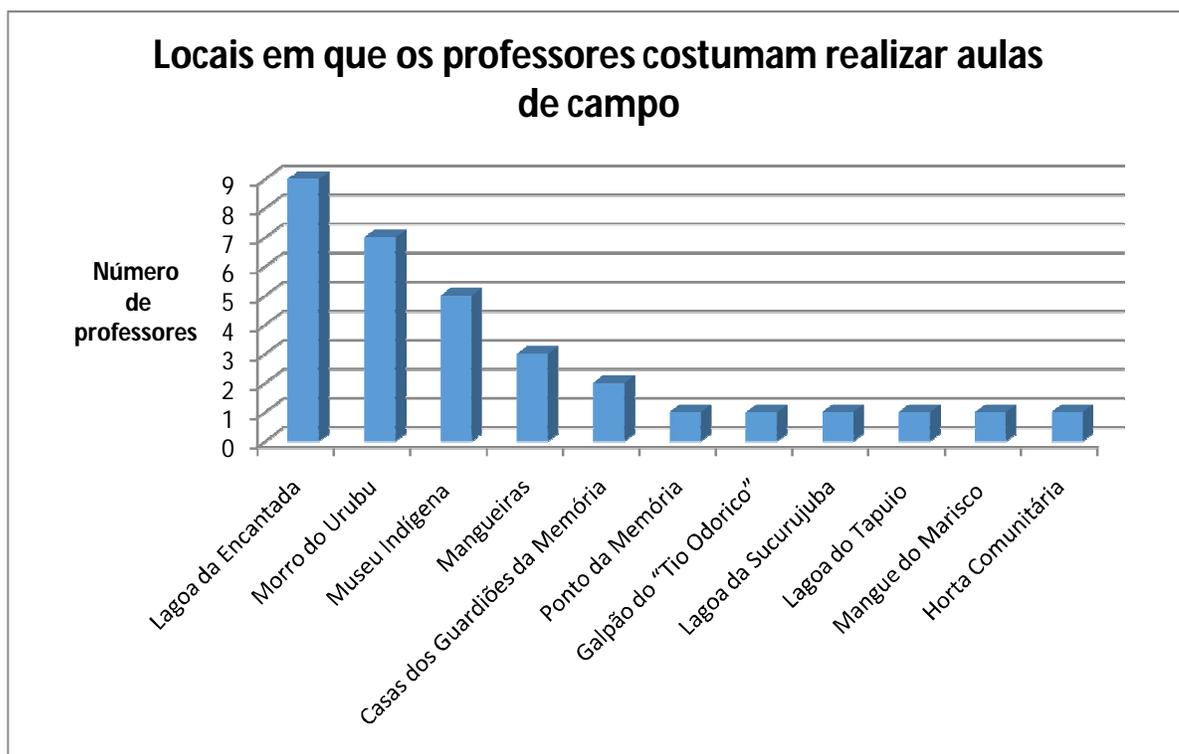
Fonte: MACIEL (2016).

Figura 11- Morro do Urubu ao fundo. Em primeiro plano, casa de alvenaria.



Fonte: MACIEL (2016).

Gráfico 1 - Locais em que os professores costumam realizar aulas de campo.



Fonte: Maciel (2017).

Além disso, a quadra esportiva, inaugurada em setembro de 2016 (P4), e a roda onde os indígenas dançam o Toré, localizada logo na entrada da escola, foram locais relatados pelos professores que costumam ministrar aulas além das classes, mas ainda restringem suas atividades didáticas ao espaço escolar. Essas informações demonstram que outros lugares de ensino/aprendizagem na TI além das convencionais salas de aula têm sido valorizados pelos docentes, sejam esses locais vinculados ou não à escola.

Sobre a importância das aulas de campo, o (a) P11 ressalta que:

A gente não fica só aqui dentro da escola. A gente sempre tamos saindo pras matas, né? Pra conhecer mesmo o próprio ambiente da aldeia, né? Onde a gente vai, não só: Ah, aqui o papel, vamos ver isso aqui não só através do papel. Não. Vamos sair de sala de aula e vamos ver aquele objeto mesmo em si, né? Aquele ambiente que tá poluído, aquele local que ta sendo desmatado.

Quanto aos recursos eletrônicos dos quais a escola dispõe, atualmente há 8 computadores; 2 notebooks; uma máquina fotográfica; um data-show; um aparelho de DVD; uma caixa de som e uma TV que não está funcionando (SECRETÁRIA). Um total de 100% dos professores afirmou trabalhar com esses

recursos em suas aulas e 92% disse que os utilizam com frequência, empregando-os no intuito de associar os variados conteúdos à realidade local: “[...] O último filme que eu assisti com eles foi a Tainá 3, mas já assisti o Xingu que é um tema bem legal pra se discutir Educação Ambiental, né? Então... os filmes que a gente pega sempre pra comparar com a nossa, com a nossa realidade [...]” (P3).

4.4.1 O advento da Educação Escolar Diferenciada na comunidade

O engajamento em prol de uma Educação Escolar Diferenciada pelos povos indígenas tomou força a partir do final da década de 1980, com a Constituição de 1988, mas teve suas raízes em meados da década de 1960, quando movimentos indígenas passaram a se organizar de forma mais efetiva em combate ao tratamento inferiorizado que recebiam. Àquela época a principal reivindicação era por território, para, a partir daí, pautarem, sobretudo, o fortalecimento e o reconhecimento cultural e terem a Educação Escolar Indígena como aliada nesse processo (NASCIMENTO; VINHA, 2012).

Na TI Lagoa da Encantada, a Educação Escolar Diferenciada, tendo um imóvel como estrutura física e ministrada por indígenas da própria comunidade, está presente no território desde o ano 2000, porém a Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Jenipapo Kanindé, funcionando no local atual, existe desde 2008, tendo sido inaugurada oficialmente em 2009 (DIRETORA).

Antes de 2008, o lugar onde ocorriam as aulas era o imóvel em que atualmente funcionam o Museu Indígena Jenipapo Kanindé e a pousada da comunidade. O lugar foi cedido por uma associação beneficente chamada Ocira Gurgel (DIRETORA). A oferta de turmas nessa antiga sede da escola ia até o final do Ensino Fundamental II, sendo que os indígenas que queriam cursar o Ensino Médio tinham que se deslocar até uma comunidade próxima, geralmente o Iguape, percorrendo de 6 a 7 quilômetros inicialmente a pé, até que um transporte escolar passasse a ser disponibilizado pela prefeitura (P1).

Até o ano de 2000, os professores que lecionavam no prédio cedido pela associação Ocira Gurgel eram não-índios e ensinavam de maneira muito similar, no que concerne às estratégias de ensino e aos conteúdos abordados, a das escolas de não-índios. Porém de 2000 até 2008 o ensino ministrado no prédio passou a ser

realizado majoritariamente por professores da própria comunidade, tendo começado a se tratar de uma Educação Escolar Diferenciada.

Vale ressaltar que, mesmo antes do prédio cedido pela associação Ocira Gurgel existir, professores indígenas Jenipapo Kanindé sem formação específica já se reuniam sob as mangueiras do “tio Odorico³³” com intuito educativo (DIRETORA). Porém ainda não se tratava de uma Educação Escolar. As crianças e jovens que buscavam uma Educação Formal tinham de fazê-lo fora da comunidade. Na infância dos indígenas que hoje têm por volta de 50 anos, a alternativa para que tivessem acesso a uma Educação Formal de qualquer nível³⁴, ainda que não diferenciada e fora da comunidade, era ir a pé às escolas das localidades próximas, principalmente às do Iguape. Os indígenas precisavam se locomover a pé por caminhos abertos entre a vegetação, pois ainda não havia a estrada carroçável que desse acesso à Rodovia Estadual que existe hoje. Além disso, também ainda não havia disponibilidade de ônibus que deslocasse os estudantes.

Os depoimentos da diretora da escola transcritos abaixo detalham melhor as fases da Educação Escolar Diferenciada na comunidade. Ambos discorrem acerca da Educação Escolar que ocorria no prédio da pousada e do museu ter passado a ser uma Educação Diferenciada. Além disso, o primeiro aborda as aulas que ocorriam debaixo das mangueiras do “tio Odorico”.

Porque antes de a gente tomar de conta do prédio, alguns professores que já detinham um pouco de conhecimento davam aula debaixo das mangueiras do “tio Odorico” porque como não tinha prédio, o prédio era arrendado dessa associação e da prefeitura então os professores indígenas não podiam dar aula no prédio. Eram professores “brancos” que vinham de outras comunidades, né? Da comunidade do Iguape pra poder lecionar aqui na aldeia. E aí abrangia as outras comunidades: Trairucu; Encantada, Tapuio... Aí depois que a gente fez a ocupação do prédio que foi em 2000, 2001, quando a gente... O Estado realmente resolveu assumir a Educação Escolar Indígena. Aí a gente adentrou o prédio e os professores não indígenas tiveram que desocupar o prédio... Foram embora e os indígenas ocupando o prédio.

³³ Primo da Cacique Pequena. O Cacique Odorico faleceu em 1992 e 3 anos depois a Cacique Pequena assumiu a liderança da comunidade (MC 5).

³⁴ Ainda que considerando os níveis da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e II.

Em 99 a SEDUC começou todos os trâmites, né? Legais, vendo... Andando nas comunidades e vendo a questão de formação para os professores, quem na comunidade se encaixaria no perfil de professor indígena e aí, em 2001, iniciou-se um curso, o Curso de Magistério Indígena pela SEDUC. Tendo término em 2004 pra 2005. Teve um curso pela FUNAI e outro curso pela SEDUC, né? E aí vários professores de todas as comunidades indígenas do Ceará fizeram esse curso. E aí, ao mesmo tempo em que faziam o curso, alguns já eram selecionados pela própria comunidade e já iam lecionar. A gente começou aqui com o infantil, né? Crianças de 5 anos até o quarto ano. Aí depois que os professores iam tomando conhecimento, iam aderindo mais, aderindo mais a alguns espaços, a gente foi aumentando, depois do quarto ano foi até o sexto ano até chegar agora com o primeiro ano da primeira série do Ensino Médio (DIRETORA).

4.4.2 O que faz da escola da Terra Indígena Lagoa da Encantada uma escola diferenciada na visão de seus professores e gestoras

No ano de sua inauguração, em 2009, a Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Jenipapo Kanindé possuía apenas a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e nela lecionavam nove professores (PINHEIRO, FROTA, 2009). Atualmente, o contingente de docentes da escola cresceu para 14 profissionais, quase todos habilitados a ministrar aulas na Educação Infantil; Ensino Fundamental e Ensino Médio. Isso se deve ao fato de 92% dos professores entrevistados possuírem Ensino Superior Completo, a grande maioria com a Licenciatura Intercultural PITAKAJÁ.

Além da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, na contemporaneidade, a escola também oferta aulas para o primeiro ano do Ensino Médio. A Educação de Jovens e Adultos (EJA), realidade até a metade de 2016, já não ocorre mais devido à evasão de seus discentes, predominantemente trabalhadores em tempo integral que não possuíam mais disposição para frequentarem aulas ao final do dia (SECRETÁRIA).

A formação de docentes indígenas capacitados a lecionar em Escolas Diferenciadas no Ceará se deu a partir de 1998, em atendimento às diretrizes do Plano Nacional de Educação e às reivindicações do movimento indígena no estado que, a partir do referido ano, começou uma série de atividades pedagógicas direcionadas a capacitar professores indígenas para atuarem nas escolas diferenciadas. Essas atividades em diálogo com as etnias resultaram em cursos de formação docente como a LII-Pitakajá (NASCIMENTO, 2009).

Esses cursos de formação para capacitar professores indígenas são relativamente novos no país, tendo sido implementados por todo o Brasil de forma mais efetiva a partir da década de 1990 em uma tendência de fortalecimento da Educação Escolar dos índios. Tal tipo de Educação Escolar representa as demandas dos movimentos indígenas; de Organizações Não Governamentais e demais agências indigenistas que têm resultado em normas e políticas públicas de fortalecimento cultural das etnias e culminado nas Escolas Diferenciadas Indígenas.

Já a Educação Escolar para índios é a Educação Formal que vinha ocorrendo com os indígenas no Brasil desde a invasão portuguesa, caracterizada por desqualificar as culturas indígenas em prol da assimilação da cultura dos “brancos” através de modelos educativos pensados por agentes externos para os índios (NASCIMENTO, 2009).

Como destaca Grupioni (2001, p. 89) sobre as escolas diferenciadas:

Denunciando e repudiando situações de discriminação, legais e de fato, a que muitos povos indígenas estiveram submetidos, lideranças e organizações indígenas têm se mobilizado para garantir o direito de continuarem existindo como comunidades distintas, portadoras de tradições culturais e instituições políticas próprias e pelo domínio dos territórios e recursos ali existentes, preservados ao longo de suas gerações. Nesse processo, a reivindicação de uma escola diferenciada, que permita a valorização dos conhecimentos e saberes tradicionais e facilite o acesso a conhecimentos universais, ganhou sentido e tornou-se umas das principais bandeiras de luta de várias organizações indígenas.

Como previamente esclarecido, para uma Escola Indígena ser considerada diferenciada, são os próprios índios que devem definir os objetivos; os conteúdos e as diretrizes a serem adotadas de acordo com suas especificidades e interesses. O projeto pedagógico e o cotidiano nas Escolas Diferenciadas Indígenas não são apenas pensados e desenvolvidos para os índios, eles pertencem às etnias, pois são planejados e executados por elas (MEC, 2005). Assim, a Educação Escolar Diferenciada faz parte de uma Educação Escolar “dos” Índios em contraposição à Educação Escolar “para” índios, conforme as diferenças já esclarecidas em parágrafo anterior neste tópico (NASCIMENTO, 2009).

Ademais, sobre o protagonismo das etnias no que concerne às escolas diferenciadas, a Resolução 03 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em seu artigo terceiro, reforça o quanto esse protagonismo é imprescindível desde o planejamento ao efetivo funcionamento dessas escolas:

Art. 3º - Na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

- I- suas estruturas sociais;
- II- suas práticas sócio-culturais e religiosas;
- III- suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino aprendizagem;
- IV- suas atividades econômicas;
- V- a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;
- VI- o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sócio-cultural de cada povo indígena (PANISSET, 1999).

Para Pinheiro e Frota (2009), o que torna a Escola da Lagoa da Encantada uma escola diferenciada é que a cultura do povo Jenipapo Kanindé é trabalhada com os alunos desde a infância, sendo assim resgatadas as histórias, as lendas e as danças da etnia.

Corroborando o MEC (2005) e os autores Nascimento (2009) e Pinheiro e Frota (2009), quando questionados sobre a diferença entre uma escola comum e a Escola Indígena Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Jenipapo Kanindé, professores e gestoras responderam no sentido de que, na referida escola, os saberes são ensinados de forma sempre vinculada à valorização da cultura local e do território. Segundo os entrevistados, isso ocorre no intuito de que a cultura e o direito à terra se perpetuem nas futuras gerações.

Professores e gestoras destacaram, porém, que os saberes ditos universais trabalhados nas escolas convencionais também são trabalhados ali:

Olha, a... A grade curricular é uma só, assim, entre aspas. O que é trabalhado na escola comum se trabalha aqui na escola indígena Jenipapo Kanindé, referente às disciplinas que são... A ser acompanhada a grade curricular do sistema educacional no nosso estado. Então não há diferença nenhuma nessa parte aí. A única diferença é que lá na escola comum, ela não tem a disciplina chamada Arte e Cultura Indígena que hoje tem na grade curricular também do sistema do estado que é trabalhado os costumes do seu povo. Por exemplo, Toré, é trabalhado o Toré, a dança, parte prática e teórica, parte do artesanato, pinturas. Então assim, eu... Eu acho que quando eu estudava na escola comum não se trabalhavam esse tipo de disciplinas e falavam pouco da cultura do povo, mesmo da cultura local do povo daquela comunidade. Falava muito pouco e aqui não, aqui é mais focado. Então tem aquele tempinho em que são mais focados. Por exemplo, uma Feira Cultural. A Feira Cultural daqui do povo Jenipapo Kanindé no ano passado foi em cima da história de vida da Cacique Pequena. Então a Cacique Pequena é a... É uma das... Das lideranças mais fortes que temos dentro da nossa aldeia. Nesse ano estamos em cima das atividades que o povo Jenipapo Kanindé exerce... Na Feira Cultural e na escola convencional não. Você vai tá trabalhando Feira de Ciências. Lá a chamada já é diferente. Feira de Ciências trabalha técnicas, experiências de outros estudiosos (P7).

A diferença é porque na diferenciada a gente trabalha a cultura e já na normal trabalha mais o convencional: o professor chega, passa o conteúdo e não tá nem aí. Não tá nem aí. Os alunos que se virem... Enquanto na indígena não, o professor tá ali todo dia passando um pouco da cultura. Além da cultura, passa o convencional, né? Porque nós tamos no século XXI e também tem que tá preparando o aluno pra fora (P13).

Na escola comum é que eles não praticam o que a gente vê aqui. Na escola comum, eles só ensinam o que vem na base dos livros, né? E muitas vezes esses livros não contam a realidade do nosso povo, né? Já na nossa realidade, muitas vezes a gente tá debatendo... O que aquele livro não conta, a gente começa a trabalhar (P12).

Uma das gestoras exemplifica a existência da disciplina de Arte, Expressão Corporal, Cultura e Espiritualidade Indígena e a prioridade de indígenas para ocupar os cargos disponíveis na escola como características que fazem do local uma escola diferenciada:

Assim, a diferença é que a escola... Nessas escolas convencionais... Assim, a diferença é praticamente mesmo só a nossa cultura, porque o mesmo Português, a mesma Matemática, Geografia, né? As disciplinas da Base Nacional Comum que é ensinada na escola convencional é ensinada na nossa. Só que na nossa a gente inclui trabalhar mais a questão da nossa cultura, né? Da indígena que até a gente ter inserido no sistema hoje a disciplina de Arte, Expressão Corporal, Cultura e Espiritualidade Indígena que são 7 horas semanais que os alunos vêm: 3 na quinta e 4 na sexta-feira que é só o Fundamental I. Então a diferença é essa e também a questão da organização indígena porque pra trabalhar nas escolas convencionais qualquer pessoa é apta, né? Tendo assim a especificação, né? Na escola indígena também tem que tá apto, mas sendo indígena, prioritariamente é pro indígena. Aí se na comunidade não tiver aquela pessoa capacitada pra assumir o cargo que tiver necessitando na escola, aí é que a gente procura os "brancos", como a gente chama (SECRETÁRIA).

Tanto a priorização dos indígenas como funcionários da escola quanto o fortalecimento identitário trabalhado na disciplina de Arte, Expressão Corporal, Cultura e Espiritualidade Indígena fazem parte do protagonismo das etnias esperado quando se trata de uma escola diferenciada.

Além disso, cabe destacar que, embora se acredite que elementos da identidade da etnia em questão (entre eles sua arte; expressão corporal; cultura e espiritualidade) devam permear todas as atividades desenvolvidas no espaço de educação formal, acredita-se que pode ser positivo haver uma carga horária razoável semanal (7 horas por semana) dedicada exclusivamente à perpetuação desses saberes. Pensa-se, ainda, que a referida disciplina poderia trabalhar os

elementos da identidade indígena de forma que dialogassem com a Educação Ambiental.

4.4.3 Representações de meio ambiente e de Educação Ambiental segundo os entrevistados

De acordo com Reigota (1995), a definição de meio ambiente é uma representação social e não um conceito científico visto que não há consenso no meio acadêmico sobre seu significado. O que quer dizer meio ambiente depende das vivências e das visões de mundo de cada um, sendo, portanto, relacionado ao contexto pessoal, profissional e à conjuntura socioeconômica na qual o indivíduo está inserido.

Tal conclusão significa que não há conceituação do termo que possa ser considerada mais ou menos correta. O que ocorre é apenas que as diferentes definições podem representar distintas visões de mundo acerca do tema. Assim, a fim de classificar as conceituações de meio ambiente declaradas pelos entrevistados, foram estabelecidas categorias da expressão baseadas em Fernandes, Cunha e Marçal Júnior (2002) e em Layrargues e Lima (2014) (Quadro 3).

Quadro 3 - Categorias de meio ambiente.

Antropocêntrica	Biocêntrica				Meio ambiente percebido como Educação Ambiental conservacionista
	Meio ambiente como um todo complexo				
	Biológica	Biológica/Física	Biológica/Social	Biológica/Física/Social	
Meio ambiente é importante na medida em que serve à espécie humana.	Meio ambiente como ambiente natural, biológico.	Meio ambiente como ambiente natural, incluindo os aspectos biológicos e físicos.	Meio ambiente como ambiente natural, incluindo os aspectos biológicos e, especificamente, as sociedades humanas.	Meio ambiente como ambiente natural, incluindo seus aspectos físicos, biológicos e, especificamente, as sociedades humanas.	Percepção pautada na afetividade e no cuidado com a natureza.

Fonte: Fernandes; Cunha e Marçal Júnior, (2002) e Layrargues e Lima (2014). Adaptado por Maciel (2017).

As categorias foram “Antropocêntrica”; “Biocêntrica” (dividida em Biológica; Biológica/Física; Biológica/Social e Biológica/Física/Social) e “Meio ambiente percebido como Educação Ambiental conservacionista”. Abaixo estão as definições das categorias seguidas de seus respectivos exemplos³⁵.

Antropocêntrica: visão utilitarista da natureza. O meio ambiente é algo externo ao indivíduo e sua importância reside em servir à espécie humana. Exemplo: “Ah... meio ambiente pra mim é uma coisa muito importante, né? Porque sem o meio ambiente *a gente não poderia viver... [...]*” (P9).

Biocêntrica: enxerga o meio ambiente como um todo complexo em que a soma das partes necessariamente envolve aspectos biológicos, mas pode ou não envolver aspectos físicos e/ou as sociedades humanas.

Divide-se em:

Biológica: meio ambiente como ambiente natural, biológico. Exemplo: “[...] Eu mostraria uma *planta*. Aí depois eu chegaria no mais complexo. Eu mostraria uma *planta*, explicaria pra ela que naquela *planta* ali tem um ciclo, naquela *planta* poderiam existir *espécies* que habitam nela. [...]” (P3).

Biológica/Física: meio ambiente como ambiente natural, incluindo os aspectos biológicos e físicos. Exemplo 1: “[...] é um conjunto de bens próprios da *natureza*, né? São as *plantas*, são os *animais*, são nossos, nossos *nascentes*. [...]” (P5). Exemplo 2: “[...] a gente tem muitas coisas especial no meio ambiente. Tem as *lagoa*, temo as *árvores*, os *passarinhos* tem no meio ambiente. As *plantas* que é do meio ambiente, né? [...]” (MC4).

Biológica/Social: meio ambiente como ambiente natural, incluindo os aspectos biológicos e, especificamente, as sociedades humanas. Exemplo: “Acho que é composto por [...] várias *etnias* [...] as *florestas*, a *flora*, a *fauna*” (P1).

Biológica/Física/Social: meio ambiente como ambiente natural, incluindo seus aspectos físicos, biológicos e, especificamente, as sociedades humanas. As

³⁵ Em cada exemplo das definições de meio ambiente foram destacadas em itálico as palavras e/ou expressões chave utilizadas para agrupar as respostas.

definições de meio ambiente como lugar, espaço, ou meio foram alocadas nesta categoria.

Exemplo 1:

Meio ambiente pra mim é a vida, a nossa vida, um meio de *nós respirar*. É uma coisa... Como é que eu posso dizer... Pra mim se eu for falar em meio ambiente, nós passamos o dia, porque o meio ambiente é tudo pra gente, é o nosso meio de sobrevivência, é a nossa mãe, a *natureza* que nós respira, que nos dá força, que nos fortalece, nos capacita, nos dá também o nosso bem de estar relacionado com ela, seja na *agricultura*, seja na *caça*, seja na *pescaria*, mas assim, sem maltratar ela, né, *sem* ter a maltratação dela. Mas o meio ambiente pra mim é o meio de *sobrevivência*, o meio de recurso pra nós, principalmente os povos indígena (P6).

Exemplo 2: “É... meio ambiente é o *espaço onde a gente vive*, né? É *tudo* aquilo que está *ao nosso redor*” (P8).

Exemplo 3: "Meio ambiente é *tudo que está ao nosso meio, ao nosso redor*, o meio em que... O meio ambiente em que convivemos" (MC 5).

Meio ambiente percebido como Educação Ambiental conservacionista: meio ambiente como sinônimo de cuidar ou preservar a natureza. Exemplo 1: “Meio ambiente é *cuidar* da natureza, *não queimar* as mata, *não poluir* as lagoa, *evitar as queimada* e *preservar* sempre a terra, a nossa natureza que a gente vive” (P10).

Exemplo 2:

[...] O meio ambiente pra mim é *não desmatar*, é *proteger*, é *amar* e é *gostar* de morar nesse lugar. É tanto que aqui nós temos qualidade de vida. Qual é a diferença desse lugar pra Fortaleza? Fortaleza não tem nem como viver, né? Mas aqui nós temos esse vento bom, a natureza do vento. Meio ambiente é *não aceitar que desmatem*, é *não aceitar que queimem*. É não fazer queimada porque atinge totalmente o meio ambiente. Meio ambiente pra mim é vida, é *conservação*, é *proteger*, é *amar*, *não destruir*, *não destruir*, mas viver nessa harmonia que nós temos aqui, nessa vida gostosa [...] (MC 3).

A categoria teve como base se tratarem de respostas relacionadas à lógica do “conhecer para amar, amar para preservar”, pautada na afetividade e no cuidado com o meio natural como estratégia-chave para sua preservação/conservação (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Analisando os dados de forma quantitativa, o padrão de respostas da maioria dos entrevistados (60% dos professores e gestoras e 50% dos membros-chave) refletiu uma visão de meio ambiente Biocêntrica Biológica/Física/Social.

Quanto aos professores e gestoras, 60% destes conceituaram meio ambiente dentro da categoria Biocêntrica Biológica/Física/Social. Cada uma das

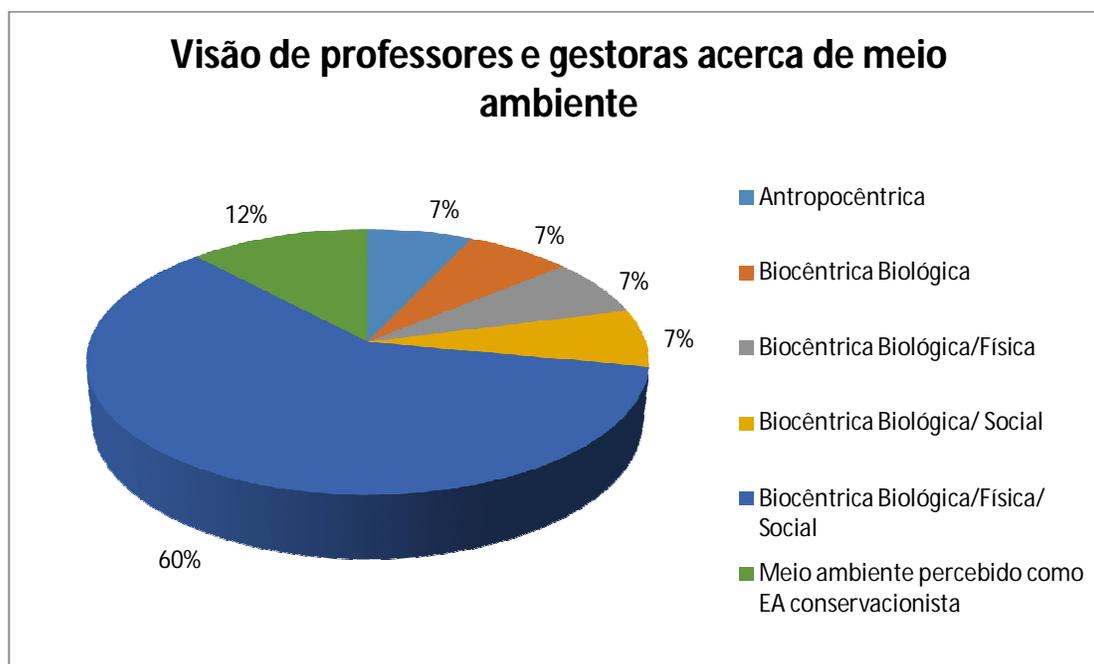
categorias: Antropocêntrica; Biocêntrica Biológica; Biocêntrica Biológica/Física e Biocêntrica Biológica/Social teve 7% de representação. Além disso, o meio ambiente foi percebido como EA conservacionista por 12% dos professores e gestoras (Quadro 4 e Gráfico 2).

Quadro 4 - Percepção de professores e gestoras acerca de meio ambiente.

Percepção sobre meio ambiente	Professores e gestoras
Antropocêntrica	P9
Biocêntrica Biológica	P3
Biocêntrica Biológica/Física	P5
Biocêntrica Biológica/ Social	P1
Biocêntrica Biológica/Física/ Social	P4/ P6/ P7/ P8/ P11/ P12/ P13/ G1/ G2/
Meio ambiente percebido como EA conservacionista	P2/ P10

Fonte: Maciel (2017).

Gráfico 2 - Percepção de professores e gestoras acerca de meio ambiente.



Fonte: Maciel (2017).

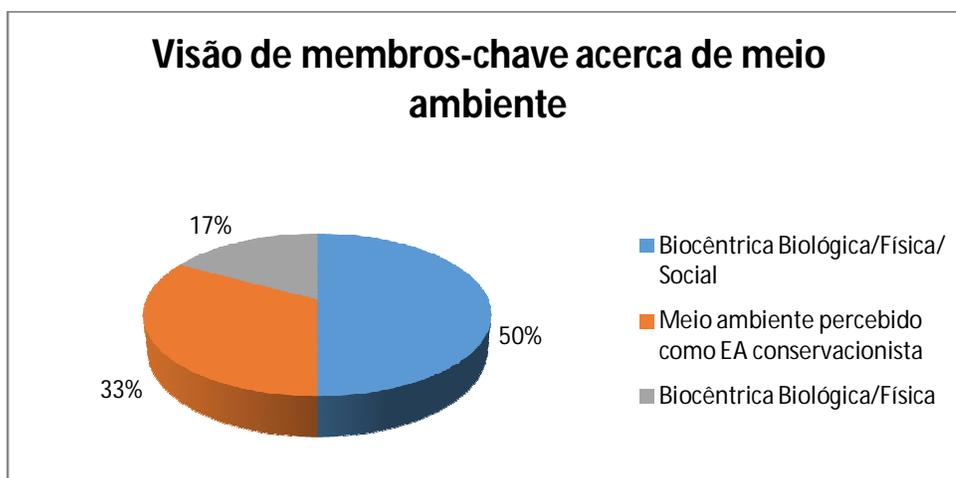
Quanto aos membros-chave, 50% conceituaram meio ambiente dentro de uma visão Biocêntrica Biológica/Física/Social; 33% definiram meio ambiente como sinônimo de EA conservacionista e 17% dentro de uma visão Biocêntrica Biológica/Física (Quadro 5 e Gráfico 3).

Quadro 5 - Percepção de membros-chave acerca de meio ambiente.

Percepção sobre meio ambiente	Membros-chave
Antropocêntrica	-----
Biocêntrica Biológica	-----
Biocêntrica Biológica/Física	MC4
Biocêntrica Biológica/ Social	-----
Biocêntrica Biológica/Física/ Social	MC1/ MC2/MC5
Meio ambiente percebido como EA conservacionista	MC3/ MC6

Fonte: Maciel (2017).

Gráfico 3 - Percepção de membros-chave acerca de meio ambiente.



Fonte: Maciel (2017).

A partir dos resultados, tem-se que a visão de meio ambiente predominante é a Biocêntrica (81% dos professores e gestoras e 67% dos membros-chave). Entre as categorias dentro da visão biocêntrica, a predominante foi a

Biocêntrica Biológica/Física/Social, que leva em conta os aspectos físicos, biológicos e, especificamente, os aspectos relacionados às sociedades humanas. A categoria incluiu também as explicações dos entrevistados que compreendem meio ambiente como construção espacial na qual a espécie humana está inserida.

Assim, nota-se que o termo é percebido por professores, gestoras e membros-chave essencialmente a partir de uma visão holística e integradora, que entende a nossa espécie como mais uma a fazer parte do meio ambiente, não considerando os bens e serviços ambientais a partir de uma visão recursista. Corroborar essa análise o fato de somente uma das pessoas entrevistadas (professor (a) 9) ter manifestado uma visão antropocêntrica acerca de meio ambiente.

Quanto ao conceito de Educação Ambiental, apesar de também não haver consenso em sua definição, as diferentes concepções de EA têm natureza conflitante, pautada em diálogos e disputas dos atores e grupos que, a partir de interesses distintos, defendem concepções do termo relacionadas a uma ou outra macrotendência. Dessa forma, a EA é ao mesmo tempo conceito científico e campo social de disputa (BOURDIEU, 2004; LAYRARGUES; LIMA, 2014). Para estabelecer categorias dentro das definições de EA apresentadas pelos entrevistados, as macrotendências de EA definidas por Layrargues e Lima (2014) foram adotadas.

Nesse sentido, julgando-se somente as respostas à pergunta “O que você entende por Educação Ambiental?”, somando-se professores, gestoras e membros-chave, o padrão encontrado foi o de uma EA essencialmente conservacionista:

Quanto aos entrevistados da escola, 73% dos professores e gestoras conceituaram EA dentro da definição de EA conservacionista; 20% definiram EA dentro da macrotendência pragmática e 7% afirmaram não saber conceituar o termo (Quadro 6 e Gráfico 4).

Quadro 6 - Percepção de professores e gestoras acerca da Educação Ambiental.

Percepção sobre Educação Ambiental	Professores e gestoras
EA conservacionista	P1/P4/P5/P6/P8/P10/P11/P12/P13/G1/G2
EA pragmática	P3/P7/P9
Afirmou não saber conceituar EA	P2

Gráfico 4 - Percepção de professores e gestoras acerca da Educação Ambiental.



Fonte: Maciel (2017).

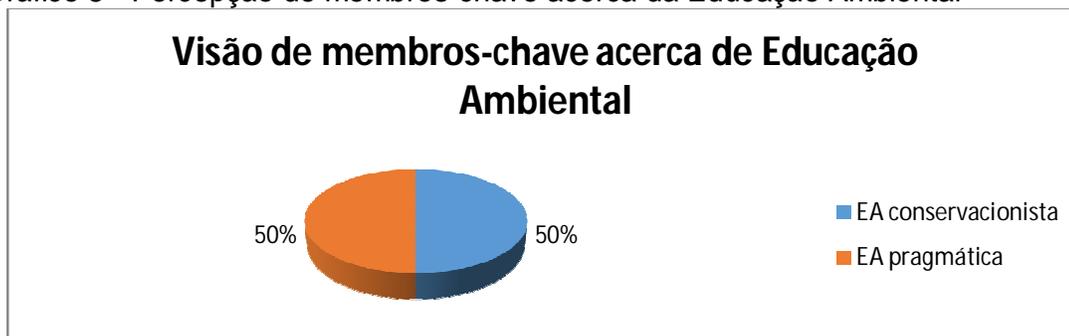
Quanto aos membros-chave entrevistados, 50% definiu EA dentro da macrotendência conservacionista e 50% dentro da macrotendência pragmática. Nenhum membro-chave afirmou não saber conceituar o termo (Quadro 7/Gráfico 5).

Quadro 7 - Percepção de membros-chave acerca da Educação Ambiental.

Percepção sobre Educação Ambiental	Membros-chave
EA conservacionista	MC1/ MC3/MC6
EA pragmática	MC2/ MC4/ MC5
Afirmou não saber conceituar EA	_____

Fonte: Maciel (2017).

Gráfico 5 - Percepção de membros-chave acerca da Educação Ambiental



Fonte: Maciel (2017).

Chamou atenção ao se analisar as respostas dos entrevistados, o fato de nenhum professor, gestora ou membro-chave da etnia ter definido EA dentro da macrotendência crítica. Durante as conceituações do termo, os interrogados

demonstraram uma visão conservadora de Educação Ambiental, que hora se limitava ao cuidar da natureza pelo seu valor intrínseco, com apelo à sensibilização da população; hora ao cuidar individual e pontual no sentido de cada um fazer a sua parte a fim de que os “recursos” naturais possam continuar disponíveis para sua utilização futura.

Exemplos³⁶ de respostas de professores, gestoras e membros-chave agrupadas dentro da macrotendência conservacionista:

Exemplo 1: “[...] Educação Ambiental é não poluir nossos rios, nossas lagoas. Educação Ambiental é *preservar a natureza*; Educação Ambiental é cuidar, é *cuidar de uma coisa tão preciosa que é a mãe natureza*, das plantas dos animais [...]” (P5).

Exemplo 2:

Eu já estudei isso, eu já estudei Educação Ambiental seis meses, mas pra mim a Educação Ambiental é também... é no sentido de nós preservar, nós *preservar* no meio ecológico, na natureza, *conservar a natureza, cuidar da natureza*, ensinar os nossos alunos a con...conservar a natureza, a Educação Ambiental, para que ele possa *não maltratar, não fazer “danos elas”* e a Educação Ambiental é um... Pra mim, no meu ponto de vista é um círculo que nós possamos... *Respeitar. Respeitar ela como nós respeitamos nós mesmos* e respeitamos a natureza que é o ambiente em que vivemos, o ar, as matas, os animais e tudo nela. Pra mim a Educação Ambiental eu entendo mais ou menos nesse sentido (P6).

Exemplo 3: "Educação Ambiental é quando... É quando você busca, né? *Entender a natureza* em si, né? Então... Aí você busca entender a natureza, *trazendo pra ela coisas boas*, não de destruição, mas sim de tentar renovar, de *buscar o melhor* [...]" (P11).

Exemplo 4: "Educação Ambiental é a gente *repassar pros nossos alunos*, né? Digamos assim em sala de aula... A educação... A *preservação da natureza*, da lagoa, das matas...Isso é Educação Ambiental, o que eu entendo..." (G1).

Exemplo 5:

Sobre a Educação Ambiental, vai longe viu? Vai longe, vai longe... É que nem o professor me disse uma vez numa janta. Pra fazer trilha ecológica

³⁶ Em cada exemplo das definições de Educação Ambiental foram destacadas em itálico as palavras e/ou expressões chave utilizadas para agrupar as respostas.

aqui tem que ser com os índios e não aceite quebrar nem um galho de mato, não aceite tirar nenhuma folha, que as pessoas *tenham educação pelas plantas porque essas planta fala, essas planta que tão aí todas soprando, elas fala com a gente*. Nós... Alguns têm dom de entender o que a planta tá falando [...] Eu converso muito com minhas plantas, com minhas ervas. Quando eu chego na mata, *eu peço permissão à mãe natureza pra eu entrar* porque se eu não pedir permissão à minha mãe natureza, à minha mãe terra, às minhas árvores, aos meus passo, às cobras, aos Passarim que têm na mata, à biodiversidade que tem na mata, eu não tô sendo educado com as planta. Educação Ambiental é isso. *É ter respeito pela natureza, não destruir*, ver um ramozinho, ver uma caixinha de maribondo. Sabe como é maribondo, né? (MC 3)

Exemplo 6: “Ah, Educação Ambiental é uma coisa que também é quase uma coisa com a outra, né? *É sempre saber cuidar do meio ambiente*. Sempre saber cuidar do meio ambiente” (MC6).

Exemplos de respostas de professores, gestoras e membros-chave agrupadas dentro da macrotendência pragmática:

Exemplo 1: “[...] Educação Ambiental é eu *cuidar daquele cajueiro pra depois eu poder* de alguma forma, *poder explora*, né? Por exemplo, na época que a gente tá agora das castanhas” (P3).

Exemplo 2:

Educação Ambiental primeiramente *tem que partir de si, da própria pessoa*. Então se você tem a *consciência* que o *lixo seco* tem que tá *num determinado canto* e o *lixo úmido noutro* que seja coletado esse lixo eu acredito que você ta sendo um educador... Está contribuindo com... Com o ambiente. Agora se você pegar e jogar todo o lixo no mato, do plástico ao ferro, aço então assim você não está contribuindo com o meio ambiente, esta cada vez mais degradando o meio ambiente (P7).

Exemplo 3: [...] *a educação de como a gente lidar com o meio ambiente até mesmo porque nós precisamos dele pra sobreviver*. É um espaço fundamental, né? Pra sobrevivência do ser humano (MC 2).

Exemplo 4:

Educação Ambiental eu entendo que ela já *tem que começar pela casa*. A gente tem que começar a *cuidar da própria Educação Ambiental da nossa casa* onde a gente moramos. Não fazendo as coisa errada. Se eu como um bombom, chupo um bombom e *não sacudir esse papelzim no lixo, ele já vai tá poluindo o meio ambiente*. Se eu beber uma água mineral e pegar a *garrafa* e sacudir, ela também já tá *poluindo o meio ambiente*. Só isso aí, a gente vê o que eu conheço... Eu não posso tá fazendo isso aí porque eu que conheço um pouco a Educação Ambiental... *A Educação Ambiental você tem que educar as pessoas que aquilo ali não pode sacudir no lixo*. Se *tem uma garrafa de plástico, eu não posso sacudir*. É isso aí que eu entendo como Educação Ambiental (MC 4).

A macrotendência conservacionista de Educação Ambiental, predominante nas respostas dos entrevistados, é pautada no estabelecimento da

afetividade e na adoção de uma mudança individual e coletiva em prol de uma perspectiva biocêntrica na relação com o meio natural. Tem como uma de suas bandeiras mais fortes a preservação/conservação de biomas. É uma EA apolítica e acrítica, não relacionando as problemáticas ambientais às questões sociais e econômicas envolvidas (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

As definições de EA baseadas na EA pragmática são caracterizadas pelo individualismo e pela lógica de cada um fazer a sua parte em prol da natureza, porém dentro de uma visão utilitarista dos bens e serviços ambientais, em que a EA poderia assegurar o uso futuro da natureza. Tem como uma de suas principais bandeiras a questão do lixo, mas não no sentido de redução de consumo ou de entender as causas políticas e econômicas que impõem necessidades supérfluas, mas sim de descartar os resíduos sólidos resultantes em local apropriado ou de promover sua destinação à reciclagem ou à reutilização. Trata-se, assim como a EA conservacionista, de uma EA apolítica e acrítica, que também não relaciona as problemáticas ambientais às questões sociais e econômicas envolvidas (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Apesar desse perfil de respostas quanto à definição de EA, quando questionados sobre os problemas sociais, ambientais e econômicos presentes na TI, torna-se mais simples perceber como as problemáticas de ordem social, econômica e ambiental mantêm entre si uma relação em teia, afetando-se mutuamente. É sobre esse ponto e sobre a visão dos entrevistados acerca do papel da EA no combate a esses problemas que o próximo tópico versará.

4.5 Problemas sociais, ambientais e econômicos da Terra Indígena Lagoa da Encantada e Educação Ambiental como ferramenta de combate a esses problemas

Neste tópico têm-se os resultados das respostas de professores, gestoras e membros-chave acerca: do que consideram problemas na TI Lagoa da Encantada e do papel da EA no combate aos problemas relatados (Quadros 8, 9, 10 e 11 e Gráficos 6 e 7).

Quadro 8 - Percepção de professores e gestoras acerca dos problemas da TI Lagoa da Encantada e do papel da Educação Ambiental no combate a esses problemas.

Entre vista do(a)	Problemas relatados	Estratégias em EA para combater os problemas relatados	Observações retiradas dos depoimentos
P1	Desmatamento; queimadas; poluição da Lagoa da Encantada e má qualidade da estrada que dá acesso à Terra Indígena.	EA melhoraria no sentido de conscientização das crianças que, quando crescessem, não jogariam mais lixo no chão.	—
P2	Falta de água tratada para comunidade.	Através de palestras.	Existe água, mas acaba rápido.
P3	Desmatamento e lixo acumulado.	—	Indígenas desmatam para vender a madeira e poderem "sobreviver". O lixo está acumulado, pois não há local apropriado para destinação. A questão do lixo melhorou, pois, após conversa de indígenas com a prefeitura, a coleta passou a ocorrer de 15 em 15 dias.
P4	Percebe como problema o fato dos professores da escola terem que ser indígenas [o (a) referido (a) professor (a) não é indígena Jenipapo Kanindé]; falta de alimentos para a população; baixa autonomia alimentar; crescente consumo de alimentos industrializados; casas de taipa remanescentes e poluição da Lagoa da Encantada.	A EA resgataria os hábitos da comunidade de plantarem e colherem seu próprio alimento, diminuindo o consumo de itens industrializados. Isso seria feito através de trabalhos com as crianças.	Havendo algum indígena capacitado para um eventual cargo de docência ocupado por não indígena, o não indígena tem que deixar a vaga. Para amenizar a falta de alimentos, voluntários têm doado cestas básicas para alguns indígenas. Mães só permitem que seus filhos se banhem na Lagoa da Encantada no período chuvoso devido à renovação das águas. Especifica a responsabilidade pela poluição da Lagoa da Encantada como pertencendo à empresa Ypióca.
P5	Desmatamento; queimadas; lixo acumulado culminado em sua queima pela população (percebida nesta pesquisa como um outro problema ambiental); bebidas alcoólicas na TI; desemprego e necessidade de se deslocar para fora do território para trabalhar.	Através de palestras ministradas em visitas às famílias da comunidade. As palestras ocorreriam através de parcerias da escola com o posto de saúde e com palestrantes externos que fariam comparações entre as incidências de problemáticas ambientais dentro e fora da TI.	Indígenas desmatam para vender a madeira e poderem "sobreviver". Queimadas e desmatamento diminuíram devido às reuniões do Conselho Jenipapo Kanindé em parceria com o IBAMA e a FUNAI, que fizeram com que alguns dos próprios índios se transformassem em fiscais.
P6	Individualismo; ganância; interesse capitalista; desmatamento; caça ilegal; pobreza e subaproveitamento das potencialidades naturais.	Através do entendimento das necessidades dos indígenas, buscando elaborar projetos que foquem nessas necessidades.	O desmatamento tem ocorrido principalmente nas margens da Lagoa da Encantada. A caça ilegal tem sido feita pelos próprios índios ou por pessoas de fora com apoio de alguns indígenas.
P7	Desmatamento; queimadas; poluição da Lagoa da Encantada; renda da comunidade não circula dentro da TI; necessidade de se deslocar para fora do território para trabalhar e abandono da TI como local de moradia.	Através da continuidade dos trabalhos em EA, que não ocorressem a partir de ações pontuais realizadas durante as datas comemorativas.	O desmatamento tem ocorrido principalmente nas margens da Lagoa da Encantada. O dinheiro sai da TI e não "gira" dentro da aldeia. As famílias têm que trabalhar fora para poderem se sustentar. Algumas famílias inteiras deixaram a TI. A escola foi prejudicada diretamente, pois alguns bons professores, em busca de melhorias nos salários, saíram do território.
P8	Poluição da Lagoa da Encantada; desvalorização da agricultura entre os membros da etnia; desmatamento e queimadas.	Através de projetos que fossem adequados às necessidades das famílias. Tais projetos resgatariam a prática da agricultura na etnia e "conscientizariam" quanto às queimadas e ao desmatamento. Os projetos seriam trabalhados com alunos e membros da etnia como os agricultores.	Especifica a responsabilidade pela poluição da Lagoa da Encantada como pertencendo aos indígenas.
P9	Queimadas; desmatamento e lixo acumulado.	Segundo o (a) entrevistado (a), a escola já conscientiza as crianças sobre não queimar, desmatar e jogar lixo na TI, mas isso deveria ser feito com os pais também.	—

P10	Queimadas; desmatamento; bebidas alcoólicas na TI; poluição da Lagoa da Encantada e necessidade de se deslocar para fora do território para trabalhar.	Através de palestras que levassem novas experiências e conhecimentos aos indígenas. Essas palestras ocorreriam com a ajuda do IBAMA e de outros órgãos governamentais ou não.	Especifica a responsabilidade pela poluição da Lagoa da Encantada como pertencendo à empresa Ypióca. Relata que os índios Jenipapo Kanindé não focam muito no artesanato e na agricultura. A etnia acredita que fora da aldeia os trabalhos são mais fáceis de serem realizados.
P11	Pobreza; desemprego; bebidas alcoólicas na TI; casos de alcoolismo; poluição da Lagoa da Encantada; lixo acumulado; desmatamento e poucas fontes de renda na etnia.	Através de parcerias com organizações que já possuam estudos abordando Educação Ambiental e problemas em Terras Indígenas. Deveria haver uma sensibilização da população para que entendessem que a poluição da Lagoa da Encantada diminui o turismo e que o desmatamento irá prejudicar os indígenas futuramente.	Especifica a responsabilidade pela poluição da Lagoa da Encantada como pertencendo tanto à empresa Ypióca quanto aos indígenas. Para o (a) professor (a) se é comunidade indígena, já se trata de uma população pobre, porém a etnia tem entre seus membros pessoas extremamente pobres, com dificuldades de sobrevivência. O alcoolismo ocorre, pois os próprios indígenas comercializam clandestinamente bebidas na TI. A poluição da Lagoa da Encantada interferiu negativamente na pesca e na relação da população com o lugar, já que pouco se banham no manancial atualmente. Responsabiliza a empresa Ypióca pelo início da poluição da Lagoa da Encantada, mas atribui o aumento da poluição ao crescimento da população, ao desmatamento e ao lixo. O desmatamento já é trabalhado com a população, mas as pessoas continuam a prática afirmando que precisam sobreviver. Acredita na valorização da agricultura como meio de diversificar as fontes de renda locais. Crê que a caça e a pesca para a sobrevivência da etnia já se tornaram inviáveis.
P12	Desmatamento e queimadas.	Atividades em Educação Ambiental que envolvessem as crianças da comunidade e que tivessem continuidade.	As atividades em EA não têm surtido efeito na TI, pois os projetos que trabalham o tema são pontuais.
P13	Lixo acumulado; queimadas; desmatamento; poluição da Lagoa da Encantada e desemprego.	Através da conscientização dos alunos para que as futuras gerações ainda possam ter contato com a Lagoa da Encantada e com o Morro do Urubu (para que os ecossistemas não sejam "extintos")	—
G1	Casos de alcoolismo; interferência de outras religiões com disputa entre igrejas evangélicas; desemprego; desmatamento; queimadas e poluição da Lagoa da Encantada	Trabalhando a Educação Ambiental em parceria com a valorização da cultura da etnia desde a Educação Infantil.	Especifica a responsabilidade pela poluição da Lagoa da Encantada como pertencendo à empresa Ypióca. A agricultura tem que voltar a ser fonte de renda devido ao desemprego dos "pais de família".
G2	Má qualidade da estrada que dá acesso à Terra Indígena; má iluminação; envolvimento de alguns jovens em assaltos; uso de drogas dentro do território (não especificou quais); desemprego; necessidade de se deslocar para fora do território para trabalhar; falta de possibilidades de geração de renda na TI; desmatamento; queimadas; poluição da Lagoa da Encantada e escassez hídrica da Lagoa da Encantada.	Não trabalhando somente os conteúdos convencionais. Abordando mais o respeito à natureza, para que os indígenas, desde a infância, não ajam "com maldade" com a natureza.	Especifica a responsabilidade pela poluição e pela escassez hídrica da Lagoa da Encantada como pertencendo à empresa Ypióca. Pois esta despejava vinhoto e retirava água na lagoa. Argumenta que projetos de revitalização da Lagoa da Encantada com criação de peixes poderiam melhorar os aspectos ambientais, sociais e econômicos da TI, mas não associa isso à EA. A má qualidade da Lagoa da Encantada tem prejudicado o turismo, a pesca e a balneabilidade no corpo hídrico. O envolvimento dos jovens com crimes e com drogas é atribuído à influência de pessoas de fora da etnia. A exigência de boas notas nas disciplinas acaba atrapalhando as práticas sociais com os alunos.

Fonte: MACIEL (2017).

Quadro 9 - Percepção de membros-chave acerca dos problemas da TI Lagoa da Encantada e do papel da Educação Ambiental no combate a esses problemas.

Membro chave	Problemas relatados	Estratégias em EA para combater os problemas relatados	Observações retiradas dos depoimentos
MC1	Pobreza; poluição da Lagoa da Encantada; alcoolismo e conflitos entre os indígenas.	A partir do aumento da conscientização da população em geral sobre as questões relacionadas ao meio ambiente para que os problemas atuais não ocorram mais no futuro. A EA motivaria a participação da população nos projetos desenvolvidos no território e fortaleceria o turismo comunitário, pois ampliaria o sentimento de pertencimento dos indígenas quanto à TI.	A poluição da Lagoa da Encantada interferiu negativamente na pesca. Os conflitos entre os indígenas diminuem o sentimento de pertencimento de alguns índios em relação à comunidade e a participação desses indígenas nos projetos desenvolvidos no território. Os problemas ambientais têm diminuído a renda da população.
MC2	Falta de compreensão sobre a necessidade de um meio ambiente em equilíbrio para a sobrevivência dos indígenas; lixo acumulado; queima do lixo; trânsito de vacas e cachorros próximo ao CRAS Indígena; pobreza; falta de apoio da prefeitura de Aquiraz e conflito em relação a melhorar ou não a qualidade da estrada de acesso à TI.	Sensibilizando a população, principalmente as crianças, para que entendam a importância do meio ambiente e cuidem dele para as futuras gerações.	_____
MC3	Desmatamento; individualismo; não envolvimento de alguns indígenas nos projetos; bebidas alcoólicas no território; volumes muito altos de músicas, especialmente nos finais de semana; rallies de motos e de quadriciclos e violência na estrada que vai da rodovia até à TI. ³⁷	Na medida em que os professores falassem mais sobre o meio ambiente para os alunos e motivassem o envolvimento destes nos projetos que chegam à etnia. Exemplos de projetos: projeto para reformar a casa de farinha; projeto para a criação de peixes e projeto para criar o memorial da Cacique Pequena. Através de parcerias com a prefeitura e com as universidades em prol do incentivo à agricultura e da aquisição de informações sobre o meio ambiente.	Os altos volumes de som prejudicam principalmente as crianças e os idosos Relata que reclama com os indígenas que desmatam, mas que eles o (a) ameaçam de morte e dizem para ele (a) "não se meter".
MC4	Poluição da Lagoa da Encantada; lixo acumulado; queima do lixo e organismos introduzidos; desemprego.	Através de projetos implantados com os alunos sobre proteção do meio ambiente. A ideia seria que, após os projetos, os alunos levassem suas famílias para participar de futuras ações em EA dentro da escola.	O lixo acumulado prejudica o turismo comunitário. Especifica a responsabilidade pela poluição da Lagoa da Encantada como pertencendo à empresa Ypióca. Os organismos introduzidos aos quais o (a) entrevistado (a) se refere são o Nim indiano e a capivara. O programa bolsa família tem auxiliado a amenizar a situação de baixa renda da população.
MC5	Lixo acumulado; desmatamento; queimadas e desemprego.	A partir da conscientização dos alunos sobre a preservação do meio ambiente. Assim, quando os alunos crescessem, eles não perpetuariam os problemas atuais. Essa conscientização seria realizada pelos professores da escola em parceria com os profissionais do posto de saúde para que, quando os alunos crescessem, pudessem se tornar multiplicadores ambientais.	_____
MC6	Poluição da Lagoa da Encantada; escassez hídrica da Lagoa da Encantada; baixa autonomia alimentar da etnia; crescente consumo de alimentos industrializados; consumo de remédios dos não-índios e não homologação da TI.	A partir da conscientização dos alunos para que os problemas diminuam.	Especifica a responsabilidade pela poluição da Lagoa da Encantada como pertencendo à empresa Ypióca. A má qualidade da Lagoa da Encantada tem prejudicado a pesca e a balneabilidade no corpo hídrico. Atribui a diminuição da prática da agricultura à falta de chuvas. A perda da saúde dos indígenas é associada ao consumo crescente de alimentos industrializados. O consumo de remédios dos não-índios causa efeitos colaterais, fazendo surgirem novas doenças. Atribui a responsabilização pelos demais problemas existentes no território à não homologação da TI.

Fonte: MACIEL (2017).

Quadro 10 - Relação entre os problemas da Terra Indígena Lagoa da Encantada e os professores e gestoras que os citaram.

Problemas:	Professores e Gestoras:
Desmatamento	P1/P3/P5/P6/P7/P8/P9/P10/P11/P12/P13/G1/G2
Queimadas	P1/P5/P7/P8/P9/P10/P12/P13/G1/G2
Poluição da Lagoa da Encantada	P1/P4/P7/P8/P10/P11/P13/G1/G2
Lixo acumulado	P3/P5/P9/P11/P13
Desemprego	P5/P11/P13/G1/G2
Necessidade de se deslocar p/ fora da TI p/ trabalhar	P5/P7/P10/G2
Bebidas alcoólicas na TI	P5/P10/P11
Má qualidade da estrada que dá acesso à TI	P1/G2
Pobreza	P6/P11
Casos de alcoolismo	P11/G1
Poucas fontes de renda na TI	P11/G2
Abandono da TI como local de moradia	P7
Renda da comunidade não circula dentro da TI	P7
Falta de água tratada para a comunidade:	P2
Casas de taipa	P4
Caça ilegal	P6
Queima do lixo	P5
Escassez hídrica da Lagoa da Encantada	G2
Envolvimento de alguns jovens em assaltos	G2
Desvalorização da agricultura entre os membros da etnia	P8
Subaproveitamento das potencialidades naturais	P6
Individualismo	P6
Ganância	P6
Interesse capitalista	P6
Crescente consumo de alimentos industrializados	P4
Falta de alimentos para a população	P4
Baixa autonomia alimentar da etnia	P4
Professores terem que ser indígenas	P4
Interferência de outras religiões com disputa entre igrejas evangélicas	G1
Má iluminação	G2
Uso de drogas dentro do território	G2

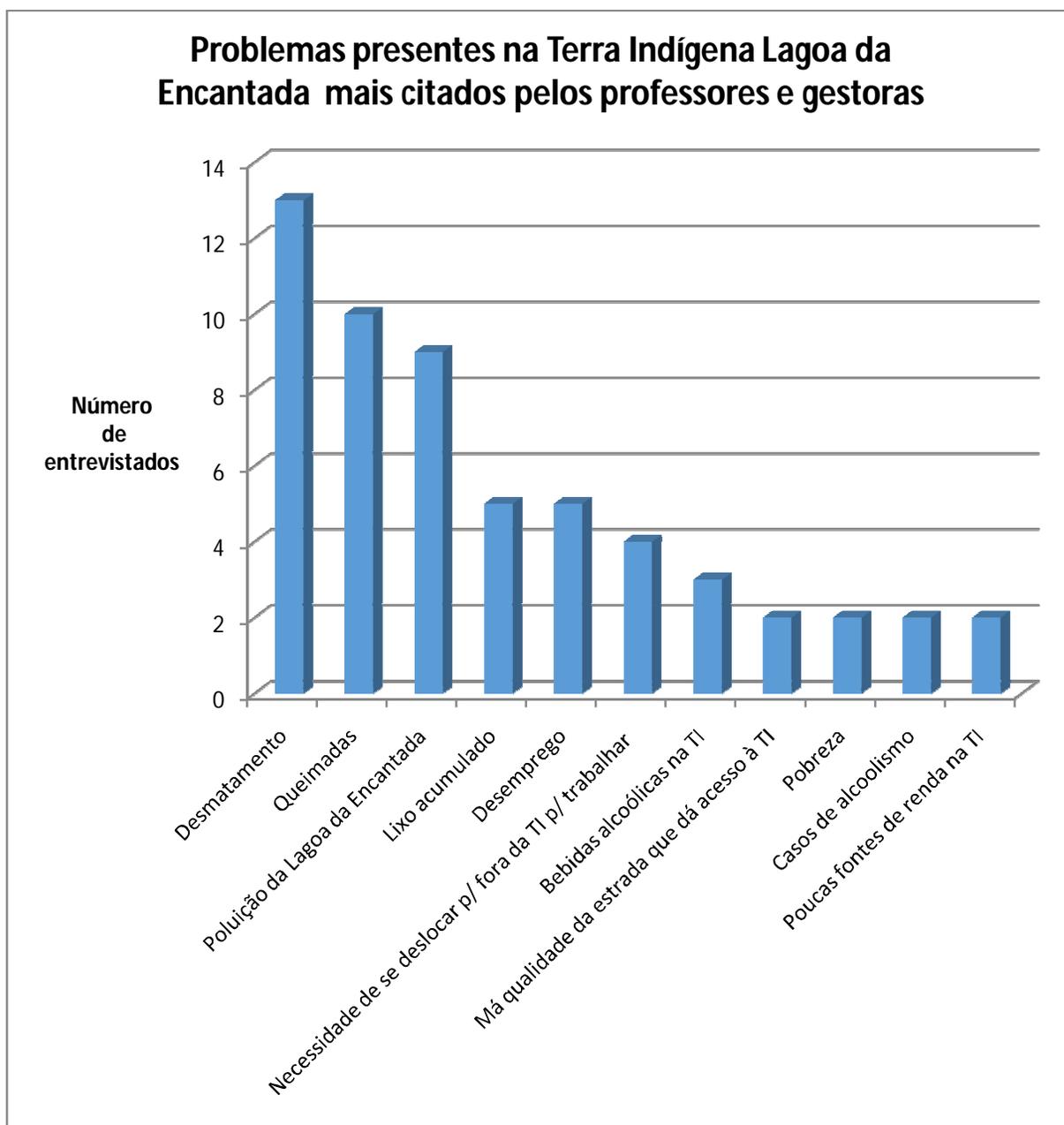
Fonte: MACIEL (2017).

Quadro 11 - Relação entre os problemas da Terra Indígena Lagoa da Encantada e os membros-chave que os citaram.

Problemas:	Membros-chave:
Poluição da Lagoa da Encantada	MC1/MC4/MC6
Lixo acumulado	MC2/ MC4/MC5
Queima do lixo	MC2/ MC4
Desmatamento	MC3/MC5
Pobreza	MC1/ MC2
Desemprego	MC4//MC5
Conflito em relação a melhorar ou não a qualidade da estrada de acesso à TI	MC2
Conflitos entre os indígenas	MC1
Falta de compreensão sobre a necessidade um meio ambiente em equilíbrio para a sobrevivência dos indígenas	MC2
Trânsito de vacas e cachorros próximo ao CRAS Indígena	MC2
Falta de apoio da prefeitura de Aquiraz	MC2
Individualismo	MC3
Alcoolismo	MC1
Bebidas alcoólicas no território	MC3
Volumes muito altos de músicas, especialmente nos finais de semana	MC3
Rallys de motos e de quadriciclos	MC3
Violência na estrada que vai da rodovia até à TI	MC3
Não envolvimento de alguns indígenas nos projetos	MC3
Organismos introduzidos	MC4
Queimadas	MC5
Escassez hídrica da Lagoa da Encantada	MC6
Baixa autonomia alimentar da etnia	MC6
Crescente consumo de alimentos industrializados	MC6
Consumo de remédios dos não-índios	MC6
Não homologação da TI	MC6

Fonte: MACIEL (2017).

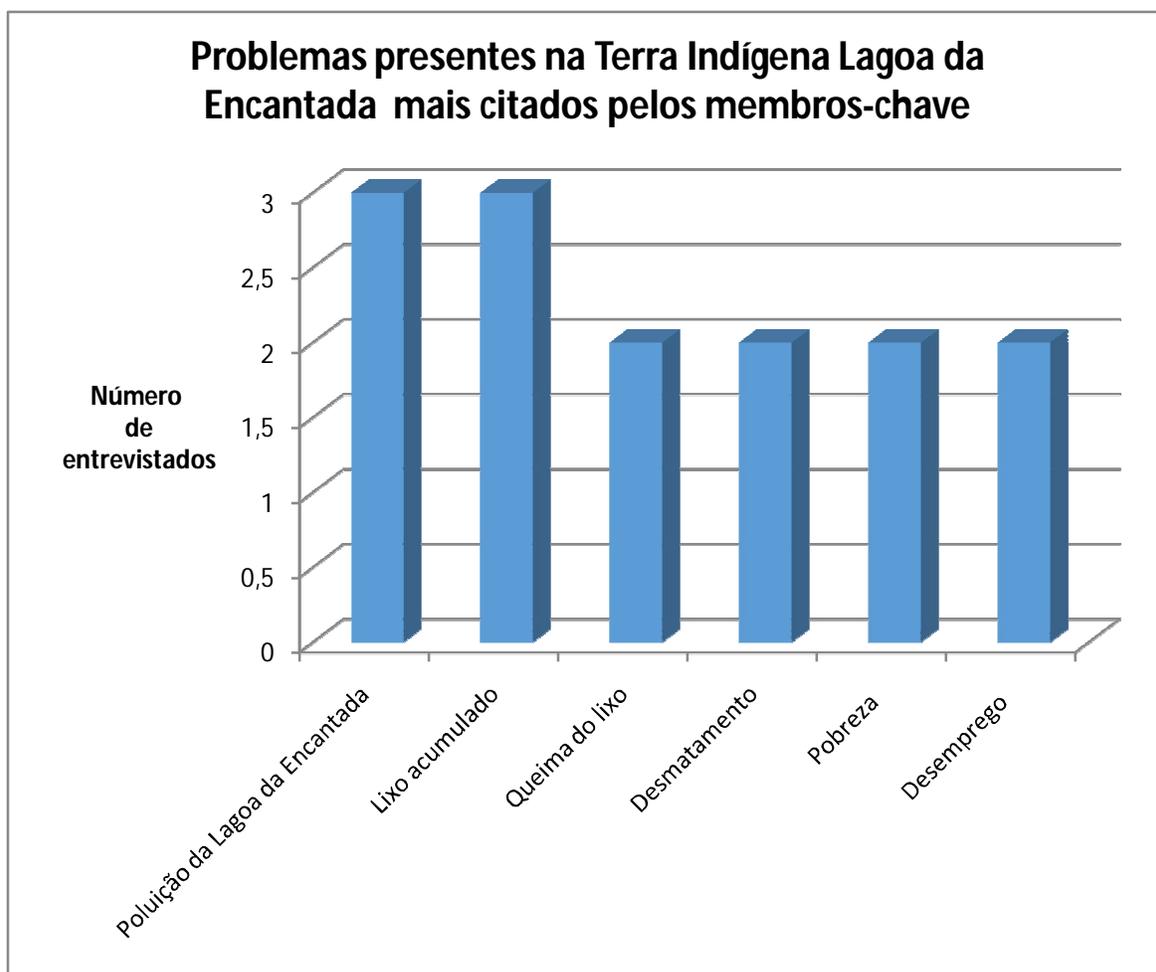
Gráfico 6 - Problemas presentes na Terra Indígena Lagoa da Encantada mais citados³⁸ pelos professores e gestoras.



Fonte: MACIEL (2017).

³⁸ Foram considerados aqui os todos os problemas citados por mais de um professor ou gestora.

Gráfico 7 - Problemas presentes na Terra Indígena Lagoa da Encantada mais citados³⁹ pelos membros-chave.



Fonte: MACIEL (2017).

Algumas das questões citadas nesta pesquisa já haviam sido mencionadas em trabalhos realizados por outros pesquisadores. Meireles *et al.* (2011), por exemplo, realizaram suas atividades de campo na TI de janeiro de 2005 à junho de 2006. Àquela época, tais autores já detectaram algumas das problemáticas relatadas nesta dissertação e a elas atribuíram causas variadas (Quadro 12):

³⁹ Foram considerados aqui os todos os problemas citados por mais de um membro-chave.

Quadro 12 - Diagnóstico dos principais problemas da Terra Indígena Lagoa da Encantada segundo Meireles *et al.* (2011).

PROBLEMAS	CAUSAS
Desmatamento e queimadas	Índios, brancos e invasão de posseiros.
Poluição da Lagoa da Encantada	Ypióca, brancos, turistas e índios.
Seca e falta de chuvas	Queimadas, desmatamento da vegetação e a Ypióca.
Desemprego	Falta de estrutura (cooperativas e projetos) e falta de demarcação da terra.
Invasão da TI	Posseiros e turistas.
Discriminação	Racismo, preconceito, questão das roupas e aspectos físicos.
Não homologação da TI	Posseiros na terra indígena, falta de interesse do Governo Federal, falta de iniciativa da FUNAI.
Alcoolismo	Falta de ocupação e desemprego.

Fonte: MEIRELES, *et al.* (2011). Adaptado por MACIEL (2017).

Do quadro acima, poluição da Lagoa da Encantada; desemprego; não homologação da TI; alcoolismo; desmatamento e queimadas foram questões também

descritas durante as atividades de campo desta dissertação. A permanência desses problemas no território durante mais de uma década indica que são questões complexas, devendo haver ações bem pensadas e de longa duração para sua resolução.

Quanto ao desmatamento e às queimadas, estes constituem os problemas presentes na TI mais lembrados pelos docentes e gestoras. Além disso, o desmatamento também figura entre as problemáticas mais citadas pelos membros-chave da etnia. Ambos foram relatados pelos entrevistados como sendo vinculados à venda de lenha e de carvão para fora da comunidade.

Tal situação difere da relatada por Silva *et al.* (2011), que já destacavam a responsabilização da comunidade no que concerne à origem do desmatamento e das queimadas, porém atrelavam sua causa à prática de atividades vinculadas à cultura indígena:

Apesar de possuírem uma tradição cultural diretamente relacionada com o ambiente natural, as suas práticas de extrativismo vegetal, pesca e agricultura têm provocado graves danos ambientais nos ecossistemas litorâneos que compõem a terra indígena, principalmente devido aos desmatamentos e às queimadas (SILVA *et al.*, 2011, p. 58).

Sobre as queimadas e o desmatamento na TI Lagoa da Encantada, o (a) professor (a) 9 afirma: "O problema... A queimada e a destruição das florestas. Que às vezes a gente... O povo mesmo indígena, eles mesmos vai pra floresta e desmata né e lá faz a queimada e isso é um grande problema que a gente tem [...]"

A poluição da Lagoa da Encantada figura como o terceiro problema mais lembrado entre professores e gestoras e é um dos dois mais relatados entre os membros-chave. Chamou a atenção o fato de a responsabilização por essa questão não ser atribuída somente à empresa Ypióca, mas também aos indígenas:

Poluição da Lagoa da Encantada como responsabilidade dos indígenas:

"Tem um problema que eu vejo aqui que já ta vindo já de muito tempo... Que é a questão da lagoa, que aos poucos ela está se acabando por conta mesmo... Não vou colocar a culpa nas pessoas que vêm de fora, mas os próprios da comunidade não souberam cuidar da lagoa como deveria ter sido, né? E hoje a gente vê a nossa lagoa que antigamente quando eu era pequena eu tomava banho... Pegava água pra cozinhar... Tudo isso a gente ta vendo que se acabou totalmente devido à poluição e outras coisas mais." (P8).

Poluição e retirada de água da Lagoa da Encantada como responsabilidade da Ypióca:

Os problemas ambientais que tem na aldeia e que houve na aldeia e que hoje tá mais ou menos, posso dizer que você que foi esse problema da água, né? Da Lagoa Encantada. Que teve grande retirada de água, mas eu não ligava a retirada. Eu só vim abrir minha visão quando botaram veneno dentro da água. Aí, sim. Aí doeu no meu calo porque eu sabia que enquanto não estavam botando veneno dentro da água, pela retirada, não era nem tanto. Mas na hora que você bota veneno dentro de uma água, aquela água não é mais a mesma. E aquela água só vem pra poluir e não servir mais pra nada. E foi aí que eu senti na pele que eu mais meu povo a gente tinha que lutar a favor desse meio ambiente. "Criminar" o que estavam fazendo com nós. E aí nós não podia ter mais o camarão, o peixe, o siri... Não podia ter mais nada. Porque, dentro dessa lagoa, tinha cada siri preto desse tamanho. Siri, síria, das patas desse tamanho. Umas patona, assim, da grossura de dois dedos meu. Valia a pena você pegar uma, depois de cozida, e comer a carne. Valia a pena. Era uma carne gostosa. Camarão pitu desse tamanho! Parecia uma lagosta. Dessa grossura. Que valia a pena. Camarão preto era dessa grossura! E hoje nada disso tem mais. Depois que poluíram a lagoa, que eu chamo de meio ambiente, acabou-se. Não tem mais! (MC6).

"Lixo acumulado" está entre os problemas mais citados por professores, gestoras e membros-chave da TI e "queima do lixo" entre os mais citados pelos membros-chave. Ambos os problemas estão relacionados: à coleta insuficiente pela prefeitura; à falta de locais adequados para sua destinação dentro da aldeia; à falta de conhecimento sobre a toxicidade do ar que pode advir da queima do lixo; ao aumento do consumo de itens industrializados; à falta de conhecimento e/ ou iniciativa quanto ao aproveitamento dos resíduos sólidos para a confecção de objetos, e dos resíduos orgânicos para compostagem.

Apesar de a problemática do lixo acumulado ter sido citada por 5 professores e por 3 membros-chave, segundo o (a) P3, o problema tem diminuído: "A questão em relação ao lixo, né? Por exemplo [...], algumas pessoas da comunidade conversou com a prefeitura. Aí hoje parece que é de 15 em 15 dias tem a questão do caminhão do lixo, né? [...]"

Com a coleta, o acúmulo do lixo teria diminuído. Ainda assim, devido aos atrasos no dia em que o caminhão passa na comunidade e ao aumento do consumo de itens industrializados (entre eles alimentos), o problema persiste no território. Como a população não sabe o que fazer com a grande quantidade de lixo acumulado, acaba optando pela queima dos resíduos.

A “má qualidade da estrada que dá acesso à TI” foi apontada como uma das problemáticas mais citadas entre professores e gestoras, mas não entre os membros-chave da etnia. De fato, essa questão pode ser considerada um problema na medida em que pode diminuir o turismo comunitário, pois dificulta o acesso dos visitantes à TI. A má qualidade da estrada dificulta também o trajeto casa/trabalho dos indígenas que têm emprego fora do território; o trajeto casa/escola dos indígenas que concluíram o primeiro ano do Ensino Médio, mas ainda pretendem cursar o segundo e o terceiro; e o deslocamento geral dos indígenas a fim de suprirem qualquer necessidade ou desejo de acesso a serviços e/ou equipamentos não disponíveis na TI Lagoa da Encantada.

Por outro lado, tendo em vista que o isolamento parcial influenciado pela má qualidade da referida estrada diminui a possibilidade de não índios interferirem negativamente na TI, essa questão pode ser positiva. A dificuldade de acesso ao território restringe o aumento de alguns dos problemas elencados pelos entrevistados tendo como causadoras os não-índios, como o problema do lixo acumulado e o da poluição da Lagoa da Encantada.

Questões como: "pobreza"; "desemprego"; "necessidade de se deslocar para fora da TI para trabalhar"; "poucas fontes de renda na TI"; "bebidas alcoólicas na TI" e "casos alcoolismo" figuram entre as destacadas pelo maior número de professores, gestoras e/ou membros-chave. Todas essas questões são a priori de ordem econômica ou social, mas estão intimamente relacionadas aos problemas ambientais elencados pelos indígenas.

Na verdade, refletindo-se um pouco mais, pode-se perceber que é simples encontrar as relações que permeiam a maioria das problemáticas elencadas pelos entrevistados:

Exemplo 1: a "poluição da Lagoa da Encantada" afeta o turismo comunitário levando a "poucas fontes de renda na TI", aumentando o "desemprego" e a ociosidade, facilitando assim o "alcoolismo".

Exemplo 2: a "falta de compreensão sobre a necessidade um meio ambiente em equilíbrio para a sobrevivência dos indígenas" contribui para o "desmatamento" do território, inclusive nas margens da Lagoa da Encantada. Isso leva ao assoreamento do corpo hídrico, com a respectiva "escassez hídrica da Lagoa da Encantada", afetando a

agricultura através da inviabilização das margens da lagoa para o cultivo. Tais fatos, por sua vez, repercutem na "baixa autonomia alimentar da etnia" e no "crescente consumo de alimentos industrializados".

No intuito de facilitar o entendimento sobre algumas das questões elencadas pelos entrevistados, foram expostos alguns exemplos de problemas seguidos de transcrições que o apontam:

Consumo de remédios dos não-índios.

[...] Ninguém tem mais saúde. Cadê a nossa saúde? É todo mundo doente. É uma doença de um jeito, outra doença de outro. Quando a gente vai no médico, e o médico passa o remédio. Tô com uma dor do lado, aí o médico passa o remédio do lado. Aí abre a ferida em outro canto e aquele remédio faz com que você adoença de outra forma. E aquilo ali tudo é contra nós (MC6).

Organismos introduzidos:

Pronto. Isso é uma questão muito grande. A questão dessa árvore hoje aqui no estado. Aqui nos Jenipapo Kanindé. Eu canso de dizer pro povo que não é bom você plantar o "ninho"⁴⁰ porque o "ninho" espanta os "passo". Ele é uma árvore que não é nativa daqui do Ceará. Ele também é uma árvore que em vários tempo, quando a gente tem um pé de passarinho, um passarinho, ele espanta os "passo". Pra mim ele não é uma árvore boa, o pé de "ninho" [...]. A gente não sabemos quem foi que soltou a capivara. E aí a capivara ela vem comer as plantas do que pessoal que planta na beira da lagoa [...]. Vem acabar com vários tipos de feijão, milho, batata... (MC4)

Pobreza e desemprego:

"É, nós... Ultimamente a gente tem visto, né? Assim, através dos nossos estudos e olhares, né? A gente vê que... Existe um problema social muito... Tipo assim, a pobreza... A gente vê que ah... Tipo assim, é indígena então são todos pobres, mas têm pessoas ainda mais pobres do que aqueles que a gente imagina. Então assim, aqui a gente vê que têm pessoas que não têm um emprego, não têm um meio de sobrevivência. Então assim, a gente vê que é a questão social, tem as lideranças que buscam, né? Mas muitas vezes buscam e não conseguem naquele foco tal... Então um dos problemas seria nessa parte aí de sobrevivência mesmo [...]. (P11)"

⁴⁰ "Ninho" é uma referência à árvore exótica Nim (*Azadirachta indica*) de origem indiana.

Alcoolismo:

"[...] Tem o alcoolismo, que a gente vê que é muito grande. Aqui na nossa comunidade a gente buscou muito, através do conselho, através de organização, através das lideranças, resolver o problema da bebida alcoólica também que é um problema que a... A gente vê que é social também na nossa aldeia, mas a gente vê que têm outras... Outros detalhes que muitas vezes a gente deixa passar, né? Por isso que sempre vai, até mesmo o Ministério Público já... Já foi buscado através do... Já que existem leis, né? Que a gente sabe que a bebida alcoólica não pode ser vendida nas comunidades indígenas, mas mesmo assim aqui a... Embora às vezes escondidas, as pessoas ainda vendem, né? Muitas vezes quando é denunciado é... Tipo assim, eles ficam com mau olhar pras lideranças" (P11).

Subaproveitamento das potencialidades naturais: "[...] Eles passam por um problema grande, grande mesmo [...] Assim é a pobreza, é a pobreza mesmo, a falta de... Mas muitas vezes até que a natureza dá, mas só que não busca buscar... E fica na mendiga, eu não sei nem explicar isso aí não..." (P6).

Necessidade de sair da TI para trabalhar: "[...] Seria bom se todo mundo tivesse seu próprio emprego, tivesse suas próprias condições de sobrevivência aqui, dentro da comunidade, tirada daqui" (P5).

Desvalorização da agricultura entre os membros da etnia:

[...] Por mais que a gente more num lugar muito arejado, muito cheio de plantas ainda há... Ainda há essa defasagem de plantar mais de cultivar as coisas dentro da nossa própria comunidade. Eu vejo nisso um problema econômico que poderia não ser um problema e sim uma vantagem pra nós (P8).

Desemprego:

[...] a questão também do desemprego. Nem todo mundo aqui tem uma renda formal. Aí isso também gera uma situação de que, muitas vezes a coisa não pode ir bem pra frente por conta disso, por causa da questão econômica [...] As pessoas terem uma situação melhor, uma qualidade de vida melhor por conta disso (MC5).

Apesar de ter sido citado apenas pelo (a) membro-chave 6, merece destaque a problemática da "Não homologação da TI⁴¹", pois à ela foi atribuída pelo (a) referido (a) entrevistado (a) a causa de todas as outras problemáticas do território:

⁴¹ Tal questão já havia sido elencada no trabalho de Meireles *et al* (2011).

O grande problema de nós aqui... Vou dizer pra você com toda franqueza. Se nós resolvesse esse problema, nós estava salvo. Problema da mãe terra. Desde a década de 84 que eu venho buscando. Esse é o grande problema do povo Jenipapo Kanindé e não é nada pequeno. Esse problema não é nada pequeno. Essa causa não é nada pequena. Esse problema é essa causa é impossível, é do povo Jenipapo Kanindé. Se o nosso pai, o nosso pai do céu, nosso senhor Jesus Cristo, nosso pai Tupã... O nosso deus dos deuses... Do sol, da lua, que tudo são deus pra nós, as estrela, os trovão, os relâmpago, que tudo são deus pra nós. Esse deus dos deus, dos encantado, das mata, das água... Esse nosso deus tão poderoso, que é o deus de tudo, se ele pusesse as mãos sobre o povo Jenipapo Kanindé... E fizesse os homem da terra entender que nós precisamos de viver uma vida digna, livre, sã e salvo, e esse homem terminasse de concluir a nossa demarcação, o registro da nossa terra, nós estava sã e salvo e livre pro resto da vida. Porque o que causa mais dentro de todos os problema que se vê lutando, entre água, entre comida, entre... Tudo! Agora engloba tudo. Essa é a única coisa que nós necessitamos. Se acontecesse isso pra nós, pronto! Nós estava livre, até pra eternidade porque (INAUDÍVEL), mas nós sabia que nós estava sossegado. Nós sabia que estava livre. Esse é o grande problema da nossa vida (MC 6).

De fato, segundo FUNAI (2011) e Tapeba (2011), o processo de identificação e delimitação da TI Lagoa da Encantada teve início em 1997 e a declaração de posse permanente e a demarcação ocorreram em 2011, porém a TI ainda aguarda a homologação da presidência da república.

O depoimento do (a) entrevistado (a) demonstra que, para que o trabalho das questões percebidas como problemas na TI seja assegurado e possa perdurar, é importante que a situação jurídica da TI Lagoa da Encantada esteja regularizada. Certamente o (a) entrevistado (a) espera que, com isso, as interferências negativas de membros externos à etnia no território sejam minimizadas.

Como se pôde notar, são várias as questões consideradas como problemas sociais, ambientais ou econômicos pelos entrevistados. Algumas já notadas durante as visitas iniciais à TI no final de 2014, tanto a partir de observações diretas, quanto através de conversas informais com indígenas. Exemplos desses problemas foram o desmatamento; a perda da auto-suficiência alimentar; a baixa geração de emprego e renda e o acúmulo de lixo.

Porém não se possuía ideia sobre outras problemáticas presentes na TI, que só puderam ser percebidas através da realização desta pesquisa como, por exemplo, casos de alcoolismo; queimadas; caça ilegal; abandono da TI como local de moradia e organismos introduzidos.

Além disso, questões consideradas importantes durante as visitas introdutórias na TI Lagoa da Encantada como a grande quantidade de gatos e cachorros vadios não foram citadas por sequer um entrevistado.

Esses resultados reforçam a importância de o (a) pesquisador (a) ouvir atentamente o que a comunidade tem a dizer para só então traçar um diagnóstico acerca do local de estudo. Não basear um trabalho apenas nas impressões e observações do (a) pesquisador (a) minimiza o risco de se obter como produto final uma pesquisa com pouca relevância social à comunidade investigada (FREIRE, 2005).

Quanto às estratégias em EA para combater os problemas relatados, a partir das respostas dos docentes e das gestoras, entende-se que o caminho seria percorrido através de palestras e projetos realizados em parceria com funcionários do posto de saúde, IBAMA e pesquisadores em Educação Ambiental. As palestras e projetos ocorreriam periodicamente e seriam destinados aos alunos (especialmente às crianças), pais e membros da etnia como os agricultores. As ações levariam experiências e conhecimentos em EA à população e recorreriam à valorização da cultura dos Jenipapo Kanindé aliada à conscientização e à sensibilização quanto aos problemas vivenciados na TI como estratégias para a resolução desses problemas.

Para os membros-chaves, a EA poderia combater os problemas relatados através de projetos desenvolvidos em parceria com a prefeitura e com as universidades. Os projetos informariam, conscientizariam e sensibilizariam a população em geral, principalmente os alunos da escola, quanto ao meio ambiente e aos problemas vivenciados na TI a fim de que se pensasse em estratégias para a resolução desses problemas. Tais entrevistados acreditam também que, após a participação dos alunos nos projetos em EA, estes motivariam suas famílias a participarem de projetos futuros sobre o assunto. Idealizam ainda que a participação nos projetos em EA motivaria o envolvimento da população em geral nos projetos que já ocorrem na comunidade, pois aumentaria o sentimento de pertencimento dos indígenas em relação ao território.

4.6 Educação Ambiental na Escola Diferenciada da Etnia Jenipapo Kanindé: limites e possibilidades

A fim de adquirir um maior entendimento de como o campo da EA tem sido trabalhado na escola diferenciada da TI Lagoa da Encantada, foram realizados alguns questionamentos relacionados à Educação Ambiental especificamente aos professores da Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Jenipapo Kanindé⁴². Tratam-se de perguntas pensadas com o propósito de tornar mais entendível como a Educação Ambiental tem sido desenvolvida na rotina escolar dos índios Jenipapo Kanindé.

Os questionamentos foram:

1. Você acha que a Educação Ambiental é trabalhada no âmbito da Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Jenipapo Kanindé? Se sim, de que forma (s)?
2. Você considera importante abordar o tema Educação Ambiental com os alunos? Por quê?
3. Você desenvolve ou já desenvolveu atividades em Educação Ambiental com os estudantes? Em caso afirmativo, descreva uma dessas atividades. Em caso negativo, justifique o porquê de não ter realizado nenhuma atividade envolvendo Educação Ambiental.
4. A Educação Ambiental está inserida no currículo escolar? Se sim. De que forma(s)?
5. Você acha que os livros didáticos adotados na escola abordam o tema Educação Ambiental? Se sim, de que forma (s)?
6. Durante os planejamentos anuais da escola, já houve a sugestão de inclusão de atividades envolvendo Educação Ambiental por parte dos professores ou gestoras? Em caso afirmativo, explique.

⁴² As perguntas desta seção não foram apresentadas às gestoras da escola ou aos membros-chaves da etnia.

Quanto à pergunta 1: “Você acha que a Educação Ambiental é trabalhada no âmbito da Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Jenipapo Kanindé? Se sim, de que forma (s)?”, todos os professores afirmaram que a EA é trabalhada na escola.

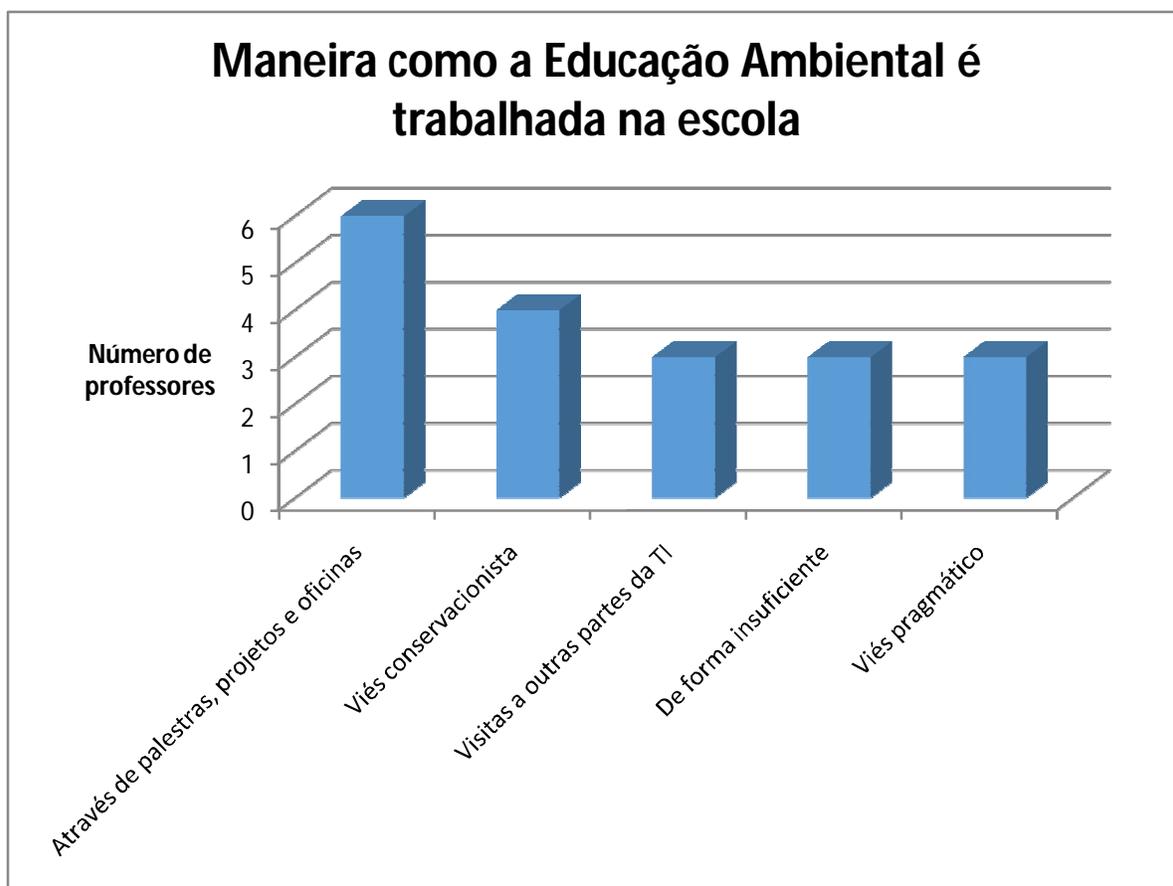
Em relação à forma como a EA é trabalhada, as respostas variaram entre: saída da escola através de visitas a outras partes da TI Lagoa da Encantada; através de palestras, projetos e oficinas (geralmente ministrados por pessoas de fora da etnia); aborda o tema, porém de forma insuficiente; trabalha EA sob um viés conservacionista e trabalha EA sob um viés pragmático. Algumas respostas dos docentes abrangeram mais de uma forma de se trabalhar Educação Ambiental (Quadro 13 e Gráfico 8).

Quadro 13 - Relação entre a forma como a Educação Ambiental é trabalhada na escola e os docentes que a citaram.

Forma como a Educação Ambiental é trabalhada na escola:	Professor (a)
Através de palestras, projetos e oficinas	P2/P4/P5/P7/P10/P12
Viés conservacionista	P1/P3/P4/P13
Visitas a outras partes da TI	P1/P3/P5
De forma insuficiente	P6/P8/P11
Viés pragmático	P5/P9/P13

Fonte: Maciel (2017).

Gráfico 8 - Forma como a Educação Ambiental é trabalhada na escola segundo os docentes.



Fonte: Maciel (2017).

Exemplos de respostas dos professores seguidos de sua classificação:

Assim, como eu já fui em outras escolas eu acho que aqui é uma das... As escolas indígenas são as que trabalham mais com esse tema de Educação Ambiental. Eu acho que as outras, eles... É muito vagamente, agora aqui não, eles ensinam muito a respeito de qual é a árvore, que árvore é essa, né? Eles... Têm muitos cursos que vêm pra cá a respeito disso, como aqui é uma, uma parte que é muito... Que tem muita mata, né? Então eles falam a importância de cada, cada árvore dessa, então eles... No meu ponto de vista, na escola indígena eles trabalham muito essa parte ambiental. Na outra, na secular, é muito vago (P4). (EA conservacionista e palestras, projetos e oficinas).

A gente costuma fazer palestra aqui na escola sobre Educação Ambiental. Já, já trabalhamos é... Oficinas, oficinas com mutirões onde nessas oficinas a gente tem parceria com o pessoal do posto médico aqui da nossa comunidade e a gente tem se juntado várias vezes e feito gincanas. Fazer coleta de, de... Fazer coleta de lixo. Lixo que eu digo no sentido de coletar garrafas. De coletar sacolas plásticas, fazer a seleção e... A gente tem trabalhado também em sala de aula, né? Com, com cartazes. Tem levado os alunos pra conhecer vários

cantos da comunidade, trabalhar, trabalhar pesquisa com os nossos alunos. E a escola a gente vem fazendo, vem reforçando essa questão, né? Junto com outros professores e os alunos e diante desse trabalho nós tem visto que tem dado certo. Tem dado certo porque a gente... Todos unidos em parceria tá dando resultado (P5). (EA pragmática; palestras, projetos e oficinas; e saída da escola através de visitas a outras partes da TI Lagoa da Encantada).

Muito pouco. É por isso que... Eu vou falar: é por isso que eu tava em dúvida porque eu não gosto de mentir nem distorcer a conversa. Muito pouco. Nós trabalhamos muito pouquinho porque nós não temos material suficiente para passar para os alunos. Muitas vezes nós trabalhamos, nós buscamos na internet. Aí os alunos buscam outras coisas na internet que não têm nada a ver com trabalho ou estudo, mas sinceramente mesmo nós trabalhamos muito pouco e uma porque nós somos índios e ensinamos Geografia, o plantio e tudo, mas muito pouco nós trabalhamos (P6). (EA trabalhada de forma insuficiente).

“Como eu já falei, né? É trabalhada porque tem projeto, né? Que às vezes sempre têm as oficinas que vêm pra cá, né? Que a gente faz, por isso que eu digo que é trabalhada (P12)”. (Palestras, projetos e Oficinas).

Foi notável nenhuma das respostas dos docentes ter remetido a aspectos que poderiam enquadrá-las dentro de um viés crítico.

Sobre a pergunta 2: “Você considera importante abordar o tema Educação Ambiental com os alunos? Por quê?”, todos os professores consideraram importante abordar EA com os discentes. As justificativas se deram no sentido de que trabalhos envolvendo EA permitiriam que as crianças e jovens percebessem como a TI Lagoa da Encantada tem passado por mudanças (muitas delas negativas) e de como os alunos devem tomar para si a responsabilidade pelo cuidado com o território a fim de que possam usufruir dele futuramente.

Exemplo 1:

Porque aí é uma forma de até preparar eles, né? Por exemplo, nas aulas que eu dou, que eu falo a questão ambiental, eu cito muito, cito muito pra eles que onde a gente tá hoje aqui, na escola, alguns anos atrás era uma mata, né? Que essa mata virou um roçado que esse roçado hoje é a nossa escola, né? Eu cito a questão de cima do morro. Que lá de cima do morro a gente olha pra nossa comunidade e a gente se depara com alguns roçados. A gente fica surpreso. Oh, alguns anos atrás isso aí, a gente só via o mato, né? Hoje é casas, né? Algumas pessoas exploram muito a questão do roçado. Então a paisagem vai se modificando, né? De acordo também com a necessidade da comunidade. A comunidade hoje tá... Tá crescendo (P3).

Exemplo 2:

[...] é importante porque os nossos alunos, eles vão crescer conhecedores dos problemas e vão crescendo focando no bem-estar da comunidade para os que... Para a geração que vem mais na frente eles possam tá convivendo com

um ambiente mais saudável, com um ambiente que não tá degradado, com um ambiente que do próprio ambiente eles possam tirar seu sustento, como muitos tiram. Muitos trabalham... Trabalham com o próprio ambiente, com a própria terra, com a própria coleta de frutos e isso é importante, é importante mesmo por que... É melhor eles crescerem conhecedores, né? Se conscientizarem. Eles entenderem que é tão importante quanto o ar que a gente respira, essa questão do ambiente, principalmente com o nosso planeta (P5).

Exemplo 3:

Principalmente os alunos que já vêm das séries iniciais, né? Porque o trabalho tem que ser feito lá, na base. Temos que ter um trabalho voltado realmente pra Educação Ambiental com esses alunos pra quando eles forem crescer e tiverem mais jovens, mais adolescentes, já terem uma mente de que: Ah isso aqui eu tenho que preservar. Ah isso aqui eu não posso jogar lixo, isso aqui eu não posso, não posso colocar coisas que possam vim a prejudicar o nosso ambiente, né? Com certeza é um tema muito importante pra ser trabalhado com as crianças, com os jovens (P8).

Tal perfil de respostas remeteu inicialmente a uma visão utilitarista da natureza, porém, após análise mais atenta, percebeu-se que as respostas poderiam ser utilizadas no fomento a uma EA crítica na medida em que enxergar as transformações no território é uma maneira simples e prática de perceber a complexidade dos problemas presentes na TI e de como uma mudança coletiva poderia ser benéfica à comunidade.

Diante da pergunta: “Você desenvolve ou já desenvolveu atividades em Educação Ambiental com os estudantes? Em caso afirmativo, descreva uma dessas atividades. Em caso negativo, justifique o porquê de não ter realizado nenhuma atividade envolvendo Educação Ambiental.”, um total de 69% dos professores entrevistados afirmou desenvolverem ou já terem desenvolvido atividades envolvendo EA.

Dos 9 docentes que afirmaram desenvolver atividades envolvendo EA em suas aulas, 8 relataram 1 exemplo e o (a) professor (a) 7 relatou 2. Chamou atenção nessas respostas o fato de a maior parte dos exemplos descritos (60%) ocorrer dentro do espaço escolar, apesar de em pergunta anterior, 85% dos professores afirmarem ministrar aulas em outras partes da TI Lagoa da Encantada além da escola.

As respostas dos docentes que declararam desenvolver atividades em EA com os estudantes foram classificadas de acordo com o espaço onde ocorrem; o tema e, quando descrito pelos entrevistados, a síntese da atividade.

Quadro 14 - Classificação das atividades em Educação Ambiental desenvolvidas pelos professores.

Professor (a)	Espaço onde ocorrem as aulas	Tema	Síntese da atividade
P1	Escola	Impactos ambientais em corpos hídricos da comunidade.	Começou com pergunta sobre o que é impacto ambiental aos alunos
P3	Escola	Lixo na TI (foco no tempo de decomposição dos diferentes resíduos sólidos).	_____
P5	Aula de campo	Problemas da comunidade (não especificou quais).	Observação, discussão e produção de materiais sobre os problemas percebidos pelos alunos culminando na reflexão e na exposição pelos discentes acerca de possíveis soluções para os problemas percebidos.
P6	Escola	Desmatamento e poluição das lagoas da TI.	_____
P7	Exemplo 1: Aula de campo (em um quintal de um morador local). Exemplo 2: Aula de campo.	Exemplo 1: Agricultura sem uso de aditivos químicos na TI. Exemplo 2: Lixo na TI.	Exemplo 1: Aula prática sobre como fazer plantios, adubo orgânico e sobre a importância de não usar pesticidas. Exemplo 2: Gincana de mutirões de limpeza pela comunidade.
P8	Escola.	Desmatamento e lixo na TI.	_____
P9	Escola.	Queimadas e lixo na TI.	_____
P11	Aula de campo.	Desmatamento na TI.	Reflorestamento de pontos da TI.
P13	Escola.	Problemas socioambientais da comunidade (não especificou quais).	Professor nomeou a aula como sendo de aplicação de uma "teia ambiental". Nessa proposta os alunos foram instigados a pensar em um problema da comunidade e em possíveis soluções para esses problemas.

Fonte: Maciel (2017).

Os professores P2, P4, P10 e P12 afirmaram nunca terem desenvolvido aulas que abordassem Educação Ambiental. Tais professores relataram como motivos: falta de tempo em suas disciplinas e falta de interesse dos alunos pelo tema.

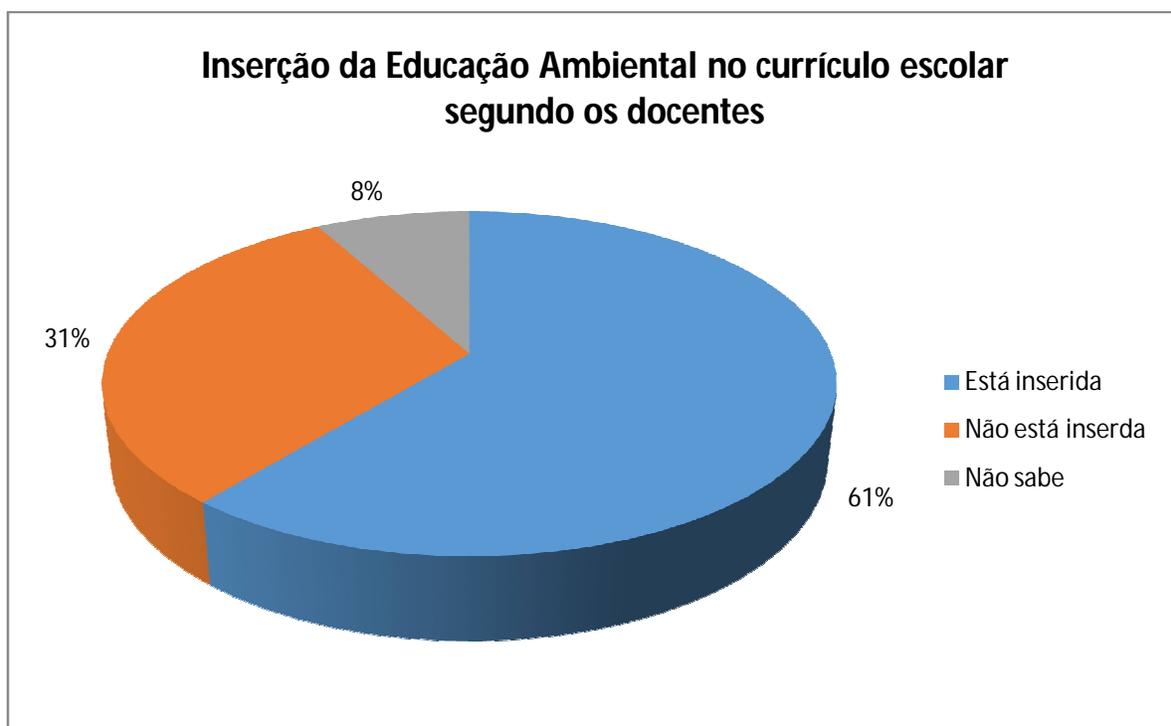
A falta de tempo hábil para desenvolver atividades em Educação Ambiental foi também queixa presente entre os docentes que afirmaram fazê-lo, conforme relata o (a) professor (a) 11:

Isso... Nesse primeiro ano que eu tô lecionando esse ano, né? Então eu sempre foco mais... Já que nesse ano eu tô no Ensino Médio, então eu foquei mais no primeiro ano... Então uma das ideias que eu tive com eles foi de tentar reflorestar um determinado local, né? Então eu acertei um passeio com eles mostrando o que tava desmatado e o que não tava, e em seguida a gente buscou com eles... Mostrou a ideia, né? Que a ideia seria replantar, começar desde o início, né? Do adubo, aí depois do adubo vem aquela plantinha. Aí depois da muda, escolher um cantinho pra gente plantar, né? Mas infelizmente a minha ideia não foi muito pra frente até porque é que nem eu disse pra você: porque como eu só tenho uma hora de aula no caso da... Porque eu trato mais dessas questões principalmente na Geografia, né? Eu trato esse tema mais na Geografia e como eu só tenho uma horinha de aula, aí eu praticamente não saio muito do foco [...] (P11).

Ademais, vale ressaltar que todas as temáticas elencadas pelos professores são situações percebidas por eles como problemas na TI Lagoa da Encantada. Isso demonstra já haver uma visão de EA pelos docentes como ferramenta em prol da amenização/ resolução dos problemas comunitários.

Sobre a EA estar ou não inserida no currículo escolar, 8 professores afirmaram que sim, 1 que não sabe e 4 disseram que a EA não está inserida no currículo da escola. Os docentes que afirmaram que a EA está inserida no currículo escolar declararam que a forma como isso ocorre é através da presença da EA entre os temas transversais que constam no Projeto Político Pedagógico da escola (Gráfico 9).

Gráfico 9 - Inserção da Educação Ambiental no currículo escolar segundo os docentes.



Fonte: MACIEL (2017).

Exemplo 1: “Ela tá... Ela tá inserida no currículo escolar. Primeiramente ela tá no projeto da escola, no Projeto Político Pedagógico da escola como... Como temas transversais, ela tá no meio dos temas transversais [...] (P5).

Exemplo 2: “A gente coloca os temas transversais, nesses temas transversais têm Educação Ambiental... Os temas né? Que a gente acha importante ser trabalhado, mas tem Educação Ambiental junto com os temas transversais” (P8).

Quanto à pergunta: “Você acha que os livros didáticos adotados na escola abordam o tema Educação Ambiental? Se sim, de que forma(s)?”, as respostas dos docentes estão descritas a seguir (Quadro 15):

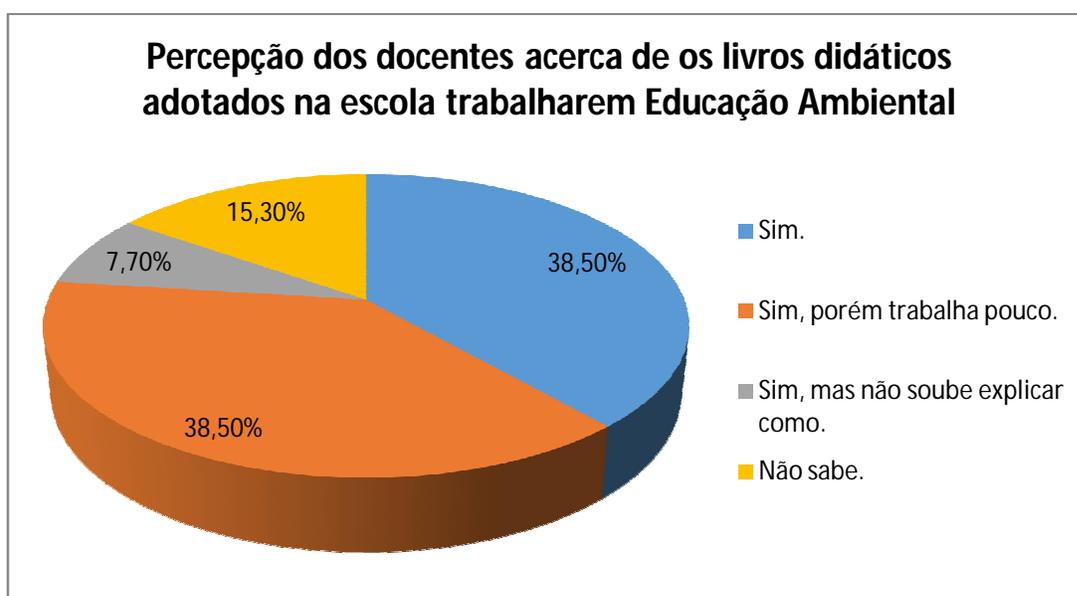
Quadro 15 - Relato dos professores acerca de os livros didáticos da escola abordarem o tema Educação Ambiental.

Professor (a)	Acha que os livros didáticos adotados na escola abordam a Educação Ambiental	Temas	Observações
P1	Sim.	Poluição.	_____
P2	Sim, mas não soube explicar como.	_____	_____
P3	Sim.	Relevo e vegetação.	Usa pouco os livros, pois prefere trabalhar de forma mais voltada para a comunidade.
P4	Não sabe.	_____	Não chegam a ele (a) livros de Educação Física.
P5	Sim, porém trabalha pouco.	Solo, queimadas e definições de meio ambiente.	Afirma que a escola é que tem que colocar o tema de forma relacionada às questões consideradas importantes na aldeia.
P6	Sim, porém trabalha pouco.	_____	Tem que pesquisar sobre o tema na internet.
P7	Sim, porém trabalha pouco.	"Parte geográfica", especialmente mapas.	_____
P8	Sim, porém trabalha pouco.	_____	Afirma que o professor tem que pesquisar para além dos livros didáticos.
P9	Sim.	Cuidar do meio ambiente.	A EA é abordada nos livros de Ciências, Geografia e História.
P10	Não sabe.	_____	_____
P11	Sim.	Clima; desmatamento; aquecimento global e poluição.	_____
P12	Sim, porém trabalha pouco.	Definições de meio ambiente.	_____
P13	Sim	Animais; desmatamento e queimadas	A EA é abordada nos livros de Geografia e Ciências.

Fonte: Maciel (2017).

Quando questionados sobre se os livros didáticos adotados na escola trabalham EA, 84,7% dos professores responderam afirmativamente. Dos 13 docentes, 38,5% afirmaram apenas que “sim”; 38,5% afirmaram que “sim, mas trabalha pouco” e 7,7% afirmaram que “sim, mas não sabem explicar como”. Os demais professores (15,3%) não souberam responder (Gráfico 10):

Gráfico 10 - Percepção dos docentes acerca de os livros didáticos adotados na escola trabalharem Educação Ambiental.

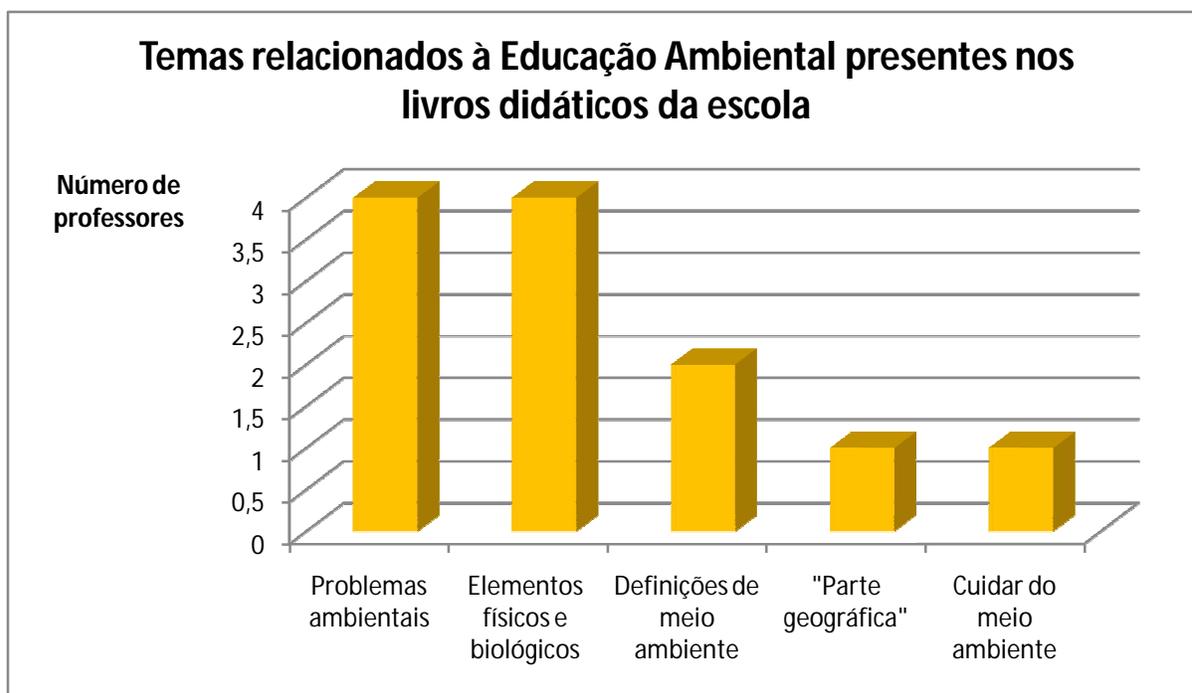


Fonte: Maciel (2017).

Quanto aos temas presentes nos livros em que a EA é trabalhada, 62% dos professores especificaram quais são. Os demais não souberam ou não quiseram detalhar.

Dentre os docentes que especificaram os temas, estes foram divididos em: problemas ambientais (4 professores); elementos físicos e biológicos (4 professores); definições de meio ambiente (2 professores); a "parte geográfica" (1 professor); e/ou ainda cuidar do meio ambiente (1 professor). Alguns docentes citaram mais de um tema em que a EA é trabalhada nos livros didáticos (Gráfico 11):

Gráfico. 11 - Temas relacionados à Educação Ambiental presentes nos livros didáticos da escola.



Fonte: Maciel (2017).

Os problemas ambientais elencados foram poluição, queimadas, desmatamento e aquecimento global; os elementos físicos e biológicos relatados foram: relevo, vegetação, solo, animais e clima e a "parte geográfica" especificada foram os mapas.

Quanto às observações, chamou atenção o fato de os livros de Ciências; Geografia e História terem sido os únicos citados como trazendo EA entre seus conteúdos. Lembra-se aqui que, segundo os professores, a EA está presente no currículo como mais um dos temas transversais que constam no Projeto Político Pedagógico da Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Jenipapo Kanindé, portanto o assunto deveria permear todas as disciplinas. A abordagem do tema por parte dos livros didáticos certamente auxiliaria nesse processo.

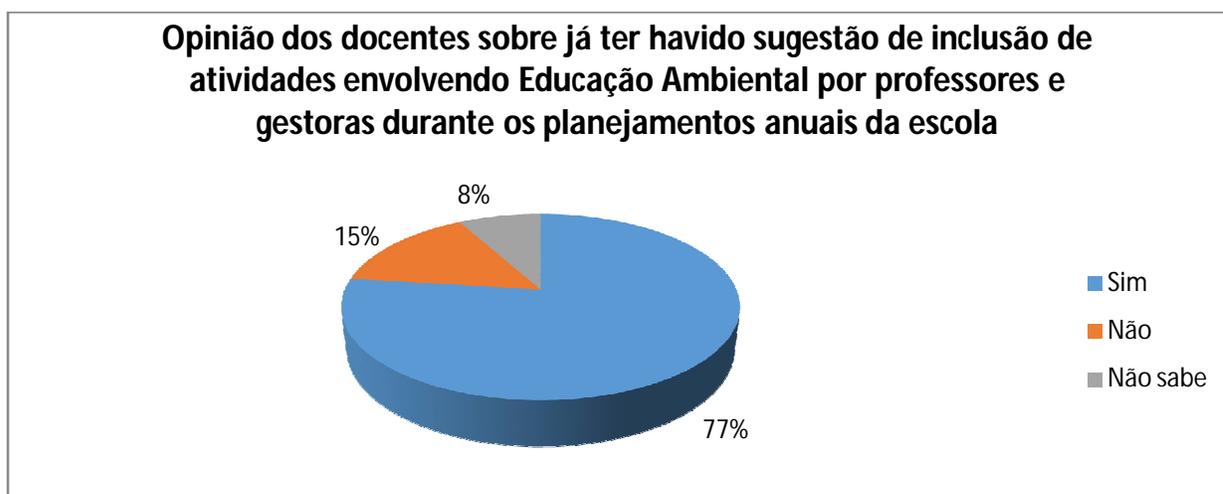
Outra observação pertinente consta nas falas de P3 e P5, quando chamam para os professores e para a escola a responsabilidade de relacionar os conteúdos presentes nos livros à realidade da TI Lagoa da Encantada:

Relevos. Sobre as vegetação, né? Por exemplo, na minha disciplina, Geografia, eu não pego muito livro pra dar em relação à Educação Ambiental não, né? Trago mais assuntos que envolvam a comunidade e trabalho com os alunos, né? Porque, por exemplo, não adianta eu pegar um tema que de repente aborde, né? Outro... De repente outro local, se antes eu não começar a trabalhar, preparar os alunos aqui, de acordo com a realidade (P3).

Eles... A gente vê muito nos livros didáticos a questão do solo. A gente vê muito no livro didático a questão... A gente vai lecionar e tem... As queimadas, o meio ambiente. Aí define o meio ambiente e... A gente vê muito a questão dos subtemas. Só que não é freqüente não, não é uma coisa forte que deveria ser mais trabalhada, que deveria ser mais abordada. Pra mim é fragilizado. Então se a escola não colocar seu projeto com um tema importante para a comunidade, como um tema necessário pra ser trabalhado vai ficar... Vai ficar fragilizado (P5).

Sobre a sugestão de inclusão de atividades envolvendo Educação Ambiental por parte dos professores ou gestoras durante os planejamentos anuais da escola, 77% dos professores afirmaram que já houve sugestão, 8% que não sabe e 15% que nunca houve sugestão de atividades envolvendo EA (Gráfico 12).

Gráfico 12 - Opinião dos docentes sobre já ter havido sugestão de inclusão de atividades envolvendo Educação Ambiental por professores e gestoras durante os planejamentos anuais da escola.



Fonte: Maciel (2017).

A visão dos professores que afirmaram que atividades em EA já foram sugeridas é de que fazer planejamentos envolvendo o tema significa pensar em atividades que permitam que os alunos entendam mais sobre meio ambiente, pois assim aprenderiam a “cuidar” melhor dele, remetendo novamente a uma visão conservacionista acerca da EA.

Nesse sentido, os planejamentos incluem mutirões de limpeza da Lagoa da Encantada e combate coletivo à dengue por meio da coleta do lixo local. As atividades em prol do cuidado com o meio ambiente seriam realizadas através de gincanas, mutirões de limpeza e exposição sobre cuidados com o meio ambiente no período da Feira Cultural⁴³ da escola e em datas comemorativas como o “Dia Mundial do Meio Ambiente”, comemorado em cinco de junho.

Outro ponto destacado foi que 2 professores associam trabalhar EA com combater o acúmulo de lixo na TI no intuito de diminuir o risco de contaminação por dengue pelos indígenas:

Que nem eu falei antes, né? As partes comemorativas e também referente a essa grande preocupação que temos hoje aí, referente a esse mosquito maldito. Então assim, esse mosquito ele existe... Os culpados desse mosquito existir somos nós; e a questão desde ficar em águas acumuladas, paradas, é uma das partes, mas se nós não degradasse bastante o meio ambiente eu garanto que não ia ter espaço pra eles tá ficando, né? Se alojando... E é trabalhado muito mais nessas parte aí que é planejado: vamo trabalhar aqui referente ao *Aedes aegypti*, né? Então é mais focado em cima disso aí, mas assim: Vamos trabalhar essa parte aqui só de roçado, porque que tá trabalhando referente a essa questão de roçado em cima do planejamento ainda não... Ainda não foi... Mas já foi também, nós já da escola já se preocupamos com a lagoa e já fizemos limpezas, mutirões de limpeza com os alunos aqui da escola onde alunos já fizeram entrevista, né? Eles mesmos entrevistando, gravando vídeos sobre a limpeza da lagoa (P7).

Isso demonstra uma percepção sobre Educação Ambiental que engloba Educação Sanitária; conectando assim questões de ordem ambiental com cuidados com a saúde da etnia. Apesar de a dengue ser um tema bastante veiculado pelas mídias televisivas⁴⁴, sua associação com a Educação Ambiental voltada para a etnia foi considerada um sinal de que a EA pode ser compreendida através de um viés mais complexo pelos educadores entrevistados.

⁴³ A Feira Cultural ocorre uma vez por ano na escola diferenciada da TI Lagoa da Encantada e costuma ter como temas aspectos culturais da etnia Jenipapo Kanindé.

⁴⁴ As televisões estão presentes em muitos domicílios da Terra Indígena.

5 PROPOSIÇÕES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA PARA A ESCOLA DIFERENCIADA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO JENIPAPO KANINDÉ

Considerando as reflexões sobre os resultados e discussões explanados durante o “Capítulo 4: A Educação Ambiental no âmbito da escola diferenciada da Terra Indígena Lagoa da Encantada”, acrescidas de considerações acerca da EA, em especial em sua macrotendência crítica, pensou-se ser pertinente à etnia Jenipapo Kanindé a elaboração de proposições em Educação Ambiental crítica, com foco na educação escolar promovida em seu território. Reitera-se que a Educação Escolar Indígena ganhou força com a implementação da Constituição Federal de 1988, passando a ter grande valor para a autoafirmação e para a luta por direitos dos povos originais do Brasil (BRASIL, 1988).

As definições da Constituição Federal de 1988 relativas aos direitos dos índios consolidaram os avanços alcançados junto ao Estado pelo movimento indígena, que desde a década de 1970 se organizava na busca da afirmação dos direitos desses povos no Brasil. Os artigos. 231 e 232, respectivamente, “reconhecem aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” e que “suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus interesses” rompendo definitivamente com o paradigma integracionista e a instituição da tutela (MEC, 2005, p. 26). A partir da referida constituição, entende-se que a Educação Escolar Indígena passa a ser um ordenamento político de grande valor para as causas indígenas, incluindo a autonomia e as conquistas esperadas a partir de reflexões e ações sobre a Educação Ambiental crítica (LIMA, 2014).

Dito isso e no intuito de expor as proposições elaboradas a partir do diagnóstico realizado na TI Lagoa da Encantada, esclarece-se que a intenção aqui foi de aproveitar o fato de que os trabalhos envolvendo EA por parte dos docentes já ocorrem de forma contextualizada à realidade local. Assim, almejou-se apenas potencializar essa contextualização e lhe embutir de preceitos e práticas condizentes com a EA crítica, em detrimento das macrotendências conservacionista ou pragmática, percebidas como características dos trabalhos em EA já realizados.

Alguns dados considerados imprescindíveis para a elaboração das proposições explanados e discutidos no decorrer do capítulo 4 estão brevemente colocados aqui:

- Constatou-se que 92% dos docentes afirmaram utilizar com frequência os recursos eletrônicos da escola a fim de associar os conteúdos ministrados à realidade local. Nesse sentido, descobriu-se que a escola possui 8 computadores; 2 notebooks; uma máquina fotográfica; um data-show; um aparelho de DVD; uma caixa de som; e uma TV que não está funcionando; além de e acesso à internet. É, portanto, viável a execução de palestras; o debate de filmes; além da captura e da gravação de imagens em atividades que relacionem a EA crítica à realidade local.

- Os livros didáticos disponibilizados pela escola têm pouca utilidade nas atividades envolvendo EA crítica, pois apesar de 84,7% dos docentes afirmarem que os livros trabalham EA, isso não ocorre de forma contextualizada à realidade local. Provavelmente pelo fato de os livros pouco dialogarem com a realidade dos indígenas Jenipapo Kanindé, jogos e/ou aulas de campo foram citadas por 100% dos professores como estratégias de ensino em detrimento do uso dos livros.

- Os entrevistados acreditam na EA como estratégia de combate aos problemas presentes na TI Lagoa da Encantada. Para isso, crêem que projetos desenvolvidos em parceria com agentes do posto de saúde, IBAMA e pesquisadores de universidades poderiam levar conhecimentos e experiências aos alunos que contribuiriam para sua conscientização/sensibilização quanto às problemáticas da TI e na formação dos discentes como futuros multiplicadores ambientais.

- Embora 85% dos docentes tenha afirmado ministrar aulas em outras partes da Terra Indígena além da escola, apenas 40% dos professores que declararam trabalhar EA afirmaram fazê-lo fora do espaço escolar. Pensa-se que os locais fora da escola onde as aulas de campo costumam ser realizadas podem ser aproveitados durante as atividades em EA. Lembrando que os locais citados foram: Morro do Urubu; Lagoa da Encantada; Museu Indígena Jenipapo Kanindé; Mangueiras; Casas dos “Guardiões da Memória”; Mangue do Marisco; Horta Comunitária; Galpão do “tio Odorico”; Lagoa da Sucurujuba; Lagoa do Tapuio e Mangue do Marisco.

- Apesar de o foco dos docentes que afirmaram trabalhar EA em suas aulas (69% dos entrevistados) não ser a EA crítica, as atividades exemplificadas pelos P5, P7 e P13 foram consideradas apropriadas à abordagem de EA numa perspectiva crítica. A saber:

- P5 descreveu uma aula de campo acerca dos problemas da comunidade em que houve observação, discussão e produção de materiais sobre os problemas percebidos pelos alunos, culminando na reflexão e na exposição pelos discentes acerca de possíveis soluções para as problemáticas percebidas.

- P7, no primeiro exemplo dado, narrou uma aula de campo em um quintal de morador da TI, tendo como tema a agricultura sem uso de aditivos químicos. Para tanto, houve uma aula prática sobre como fazer plantios; sobre preparação de adubo orgânico e a importância de não usar pesticidas nos cultivos.

- P13 citou uma aula desenvolvida na própria escola sobre os problemas da comunidade em que os alunos foram instigados a pensar em um problema local e em possíveis soluções para ele. Ao final, os discentes foram orientados a compor uma "teia ambiental" que relacionou os problemas uns aos outros e mostrou que as ideias para a resolução de um problema podem ser aplicadas à resolução de outros.

Com base no exposto, propõe-se a execução dos seguintes projetos; oficinas e discussões a serem aplicados com os docentes e discentes da Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Jenipapo Kanindé:

Projeto 1: “Formação de educadores ambientais críticos”.

Descrição: A partir da exposição dos gráficos e quadros abordando os principais problemas relatados nesta pesquisa, haveria a proposta de que os

educandos construíssem uma teia de relações de interferências de uma problemática nas outras. Além disso, seria proposto que os alunos apontassem os principais atores considerados responsáveis por esses problemas, bem como estabelecessem possíveis soluções a curto, médio e longo prazos. O projeto seria executado no intuito de que se tornassem claras as interferências de questões de ordem social, ambiental e econômica umas nas outras. Além disso, as responsabilizações de diferentes atores sociais⁴⁵ pelos problemas do território fariam com que os indígenas pensassem em diferentes estratégias de atuação para combatê-los⁴⁶.

O projeto contaria também com uma formação acerca da legislação indigenista no Brasil, desde o histórico dessa legislação até os direitos e deveres atuais relacionados aos índios brasileiros. A formação seria informativa, mas também valorizaria o debate acerca dos aspectos positivos e negativos da legislação vigente e do potencial de ação das etnias para adequar a referida legislação às suas atuais necessidades.

Parceria (s): Departamento de Geografia; Departamento de Biologia, Faculdade de Educação e Faculdade de Direito da Universidade Federal do Ceará; e Instituto Terramar⁴⁷.

Público alvo: Projeto inicialmente voltado aos professores e às gestoras, para só depois abranger os alunos em todos os níveis.

⁴⁵ Próprios indígenas; Governo Federal, estadual ou municipal; turistas ou empresas como a Ypióca.

⁴⁶ Como manifestações publicizadas fora da aldeia; ocupação da FUNAI; orientações aos turistas, e palestras e oficinas com os indígenas.

⁴⁷ O Instituto Terramar realiza ações em Educação Ambiental de forma contextualizada, apoiando mobilizações de comunidades em defesa dos seus territórios (RODRIGUES, 2015).

Projeto 2: “Conhecendo e valorizando a Terra Indígena Lagoa da Encantada”.

Descrição: O projeto seria desenvolvido a partir de caminhadas pelos ecossistemas⁴⁸ da aldeia no intuito de expandir a noção de meio ambiente dos indígenas e de reconhecer as problemáticas ambientais existentes; o que poderia ser feito para amenizá-las; e quais as melhores formas de se valerem desses ecossistemas, seja com finalidade de potencializar o Turismo Comunitário ou de torná-los mais adequados à utilização direta da própria etnia.

Sobre a visão de meio ambiente dos estudantes não abranger todo o território, o (a) professor (a) 7 relata que:

E trabalhamos com crianças desde a Educação Infantil, mas assim é que nem eu torno a repetir de novo, como o povo aqui vinha num... A gente vinha num costume de não se preocupar com o meio ambiente. Então pra nós assim é... Nós aqui da comunidade no levantamento que eu fiz eu percebi que o meio ambiente pra eles eram os arredores de suas moradias, próximos de suas moradias, bem próximos, entendeu? Então eles não se preocupavam com o espaço. Então fica difícil... (P7).

Sobre o Turismo Comunitário/ Base Local dos Jenipapo Kanindé, Meireles *et al.* (2011) afirmam que:

Destaca-se a importância do Turismo Comunitário ou de Base Local para a “reemergência” da cultura indígena e correspondendo a uma modalidade de organização que irá privilegiar os lugares, oferecendo oportunidades para os pequenos investidores e garantindo maior sustentabilidade dos recursos e das identidades locais.

Acredita-se que a partir de um maior conhecimento da TI, a ligação com o lugar seria estreitada e os participantes do projeto se sentiriam estimulados a estabelecerem uma relação de mais harmonia com o território.

O projeto incluiria uma revitalização das trilhas através de: coleta de resíduos sólidos existentes; melhor sinalização abrangendo desde as entradas até orientações

⁴⁸ Exemplos: Morro do Urubu; Lagoa da Encantada; Lagoa da Sucurujuba; Lagoa do Tapuio; Várzea da Basia e Manguezal do Marisco.

de direção no decorrer das trilhas; e implementação tanto de placas com os nomes científicos e vulgares de espécies de plantas nativas quanto de mensagens orientando os frequentadores a não poluírem os trechos percorridos.

Seria ainda sugerida a elaboração de mapas pela comunidade. Neles, a partir da percepção dos indígenas, o território seria demarcado e nele seriam identificados e caracterizados os principais ecossistemas e equipamentos da TI.

Oficina proposta:

- Oficina Cartografia Social

Parceria (s): Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará; em especial o Laboratório de Cartografia (LABOCART) e o Laboratório de Geoecologia da Paisagem e Planejamento Ambiental (LAGEPLAN) e Associação para o Desenvolvimento Local Co-Produzido (ADELCO⁴⁹).

Público alvo: Professores, gestoras e alunos a partir do Ensino Fundamental II.

Projeto 3: “Olhando a aldeia pelo olhar de seus guardiões”.

Descrição: Visitas periódicas aos “Guardiões da Memória”, como a Cacique Pequena, e a outros anciãos, incluindo artesãos, pescadores e agricultores experientes, além de demais indígenas que sabidamente detêm conhecimentos antigos da comunidade. As visitas contribuiriam para a valorização da transmissão oral dos saberes e práticas da etnia e estariam relacionadas a construtos produzidos pelos

⁴⁹ A ADELCO é uma Organização Não Governamental com sede em Fortaleza, Ceará, fundada em 2001 com o objetivo de contribuir para a sustentabilidade de populações tradicionais no estado. Entre as ações implementadas especificamente na etnia Jenipapo Kanindé, destacam-se os projetos "Matas da Encantada" e "Sistemas Agroflorestais", ambos buscando colaborar com a conservação dos bens e serviços ambientais do lugar em parceria com o aumento do bem-estar social e econômico da etnia (ADELCO, 2017).

discentes que retratariam os aspectos culturais mais marcantes ensinados pelos guardiões. Os construtos poderiam ser apresentações de dança; confecção de artesanato e/ou encenações de teatro. Os adornos, artesanatos e figurinos seriam produzidos a partir de materiais locais apontados pelos docentes como costumeiramente utilizados durante as aulas em detrimento dos livros, devido ao fato de esses últimos pouco se relacionarem à cultura local. Recordando os materiais locais: sementes, madeira, “mato” e cipó.

Outros materiais não locais citados foram: papelão, prego, tampa de garrafa de Poli Tereftalato de Etileno (PET) e garrafas em geral. Pensa-se que os materiais não locais poderiam ser obtidos a partir da reutilização de alguns dos resíduos sólidos presentes na comunidade.

Também a partir do contato com os “Guardiões da Memória”, haveria levantamento e compilação das lendas e mitos da etnia montando o “Livro da Memória”. As ilustrações seriam feitas pelos estudantes da Educação Infantil e haveria distribuição dos livros aos alunos da escola e ao Museu Indígena Jenipapo Kanindé. Dessa forma, tanto as famílias da etnia quanto os turistas seriam contemplados.

Nesse sentido, seriam também produzidos materiais didáticos em Etnobiologia⁵⁰. Os materiais seriam livros ilustrados e escritos pelos discentes da escola com base no resgate, a partir de seus familiares e dos anciãos da etnia, da relação histórica do povo Jenipapo Kanindé com seus sistemas naturais. Seriam incluídos nessas compilações os usos e as potencialidades botânicos e zoológicos da biodiversidade local, além das relações tradicionais entre a etnia e o meio físico (solos, água, ar) contempladas as formas de transmissão locais desses conhecimentos.

Na seção de plantas dos livros produzidos haveria uma parte destinada às plantas medicinais tradicionalmente utilizadas pela etnia Jenipapo Kanindé como medicamentos. As plantas compiladas nessa seção fariam parte da composição de um

⁵⁰ Parte-se aqui da visão de Prado e Murietta (2015) que consideram Etnobotânica, Etnozootologia e Etnoecologia como ramos da Etnobiologia.

“Horto de Plantas Medicinais” a ser construído próximo à “Horta Comunitária” da aldeia. A fim de inspirar a criação do Horto e de auxiliar na aquisição das técnicas necessárias, haveria excursão ao “Horto de Plantas Medicinais Francisco José de Abreu Matos”.

Pensa-se que paralelamente à produção dos livros, poderia haver também a confecção de quadrinhos abordando tanto as lendas e mitos quanto a biodiversidade local da TI Lagoa da Encantada.

Oficinas propostas:

- Oficina de produção de artesanato valendo-se de materiais locais como sementes e raízes.
- Oficina de reutilização de materiais aproveitando parte dos resíduos sólidos comunitários.
- Oficina de produção de figurinos.
- Oficina de produção de materiais didáticos.
- Oficina de implementação e manutenção de hortas.

Parceria (s): Departamento de Geografia; Departamento de Biologia; Instituto de Cultura e Arte (ICA); Departamento de Economia Agrícola e “Horto de Plantas Medicinais Francisco José de Abreu Matos” da Universidade Federal do Ceará; e Associação para o Desenvolvimento Local Co-Produzido (ADELCO).

Público alvo: Professores, gestoras e alunos em todos os níveis.

Projeto 4: “Sustentabilidade na Encantada”.

Descrição: Pesquisa por iniciativas de produção sustentável dentro da etnia como quintais produtivos; artesanato feito com matérias-primas locais; pesca artesanal e produção orgânica de alimentos. Entende-se produção sustentável de acordo com o conceito de sustentabilidade estabelecido por Torres (2016). Para a autora:

A ideia de sustentabilidade remete à ideia de retroalimentação balanceada de um sistema que seja capaz de se realizar sem extinguir as suas condições de existência. Assim, a ideia de sustentabilidade é associada à relação meio ambiente/organização social como sendo o meio ambiente as condições de existência e a organização social o sistema que precisa dele para se sustentar,

ou seja, precisa consumi-lo na mesma medida em que o preserva para não acontecer que extinguindo as suas condições de existência se extinga a si mesmo, mas, que ao contrário, garanta as condições necessárias à sua própria continuidade (TORRES, 20116, p. 50).

Assim, atividades que utilizem os bens e serviços ambientais locais sem desperdício, de forma suficiente para contribuir para a geração de emprego e renda, mas sem implicar em desequilíbrios ambientais, podem ser consideradas sustentáveis.

A partir da pesquisa supracitada, os alunos ampliariam sua percepção acerca dos problemas sociais e econômicos locais, valorizariam as atividades produtivas existentes na etnia e poderiam pensar em formas de potencializá-las. A ideia é que passassem a haver visitas periódicas dos educadores e educandos aos locais onde ocorrem as produções. Tais visitas estariam associadas à confecção de jornal local semanal. A cada semana uma turma da escola ficaria responsável pela sua produção. A distribuição seria feita aos alunos da escola que os divulgariam em suas residências.

Além disso, poderia haver cópia direcionada ao Museu Indígena Jenipapo Kanindé e divulgação no site da Rede TUCUM (Figura 12). Quanto ao site, seria importante haver atualização de suas informações, desde as trilhas até a alimentação que é ofertada na comunidade de forma que a expectativa dos turistas fosse condizente com a realidade.

Figura 12 - Informações sobre a etnia Jenipapo Kanindé presentes no site da Rede TUCUM.

The image shows a screenshot of the TUCUM website. At the top, there is a decorative banner with illustrations of people and objects, labeled with terms like 'Tatapuba', 'Curral Velho', 'Castanhos de Cima', 'Assentamento', 'Flecheiras', 'Tajuba', 'Pimenta', and 'Ponta C'. Below the banner is a navigation menu with links: CAPA, REDE TUCUM, COMUNIDADES, ROTEIROS, MULTIMÍDIA, PRÊMIOS, MAPA, and CONTATO. A search bar is located on the right side of the menu.

The main content area is divided into three columns:

- Left Column:** A yellow box titled 'Notícias sobre Vida e a Luta das Territorias tradicionais costeiras do Ceará'. Below it, there is a section for 'Escala Popular do Turismo Costeiro forma jovens da Zona Costeira do Ceará' and 'Turismo que une beleza e cultura'. A 'Bom Dia Brasil' segment is also mentioned. At the bottom, there is a 'Cadastrar o seu e-mail e receber notícias' form with an 'ENVIAR' button.
- Middle Column:** A section titled 'Jenipapo-Kanindé (Aquiraz/CE)'. It includes 'Como chegar / Onde se hospedar / Onde se alimentar / Estrutura para eventos / Passeios e trilhas / História'. A sub-section 'Rituais ancestrais fortalecendo a cultura dos povos indígenas no Ceará' is followed by 'Como chegar' and 'Como chegar de transporte particular'. It provides detailed directions from Fortaleza/CE (50km) to Aquiraz. A 'Como chegar de ônibus rodoviário' section lists the company 'São Benedita - Rodoviária Engenheiro João Tomé - Linha Fortaleza / Iguape' and contact information. At the bottom, there is a 'Onde se hospedar' section mentioning 'Pousada e Restaurante Jenipapo-Kanindé'.
- Right Column:** A yellow box titled 'Monte seu roteiro SOLTE AS VELAS DA IMAGINAÇÃO e CITE a Tota da sua viagem'. Below it, 'Sugestões de Roteiro PARA CONHECER AS COMUNIDADES E SUAS HISTÓRIAS' are listed, including 'Roteiro: Passeios e Encontros entre falésias, rios e mares' and 'Roteiro: Conhecendo belezas, lutas e diversidades nos Territórios!'.

At the bottom of the page, there is a 'VIDEOS TUCUM' section with a video thumbnail and the text 'Assista e conheça mais sobre os povos tradicionais da zona costeira do Ceará'.

Fonte: TUCUM (2017).

Acredita-se que as seguintes oficinas poderiam ser adequadas ao projeto:

- Oficina de implementação de quintal produtivo.
- Oficina de aproveitamento de resíduos orgânicos em compostagem.
- Oficina de culinária tradicional.
- Oficina de artesanato valendo-se de materiais locais como sementes e raízes.
- Oficina de reutilização de materiais aproveitando parte dos resíduos sólidos comunitários.
- Oficina de produção de jornais.

- Oficina de produção de vídeos e músicas.
- Oficina de elaboração de projetos.
- Oficina de criação e atualização de sites

Parceria (s): Departamento de Economia Agrícola; Departamento de Engenharia de Pesca e Instituto de Cultura e Arte (em especial o Departamento de Comunicação Social) da Universidade Federal do Ceará (UFC); e Rede TUCUM.

Público alvo: Professores, gestoras e alunos a partir do Ensino Fundamental I.

Projeto 5: “Somos o que comemos, comemos o que plantamos”.

Descrição: Pesquisa juntamente aos pais e avós dos alunos da escola indígena sobre quais eram os hábitos alimentares presentes na etnia na época em que os familiares dos estudantes eram jovens; quais as mudanças ocorridas na alimentação, quais os motivos das mudanças de hábitos alimentares e quais as vantagens e desvantagens do novo padrão alimentar na etnia.

A intenção seria de estimular a percepção por parte dos discentes de que os novos hábitos alimentares desvalorizam a cultura da etnia; impedem o incremento da renda comunitária e favorecem o sobrepeso e o aparecimento de doenças como diabetes na população⁵¹.

Pensa-se que alimentos e bebidas típicos do povo Jenipapo Kanindé como: cambica de murici; tapiocas; peixes assados; beijus; mocoarós; cajuínas e frutos silvestres presentes no território poderiam ser produzidos pelos indígenas a fim de serem consumidos pela população local e pelos turistas. Tais produtos também poderiam ser comercializados fora da TI em feiras e eventos dos quais o povo Jenipapo Kanindé viesse a participar.

⁵¹ A própria cacique da etnia desenvolveu diabetes.

O resgate da culinária tradicional da etnia seria acompanhado por valorização da agricultura orgânica e da criação de animais. Acredita-se que o resgate desse aspecto cultural do referido povo seria também um atrativo para os visitantes da TI.

Pensa-se que poderiam fazer parte do projeto as seguintes oficinas:

- Oficina de implementação de quintal produtivo.
- Oficina de aproveitamento de resíduos orgânicos em compostagem.
- Oficina de implementação e manutenção de hortas⁵².
- Oficina de culinária tradicional.

Parceria (s): Departamento de Economia Agrícola e Departamento de Economia Doméstica da Universidade Federal do Ceará.

Público alvo: Professores, gestoras e alunos em todos os níveis

Projeto 6: “Pintando a escola de verde”.

Descrição: Criação de uma Sala Verde vinculada à Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio dos Jenipapo Kanindé e plantação de mudas de plantas nativas da TI na escola.

Sobre a “Sala Verde”, segue sua definição de acordo com o Ministério do Meio Ambiente:

Sala Verde é um espaço definido, vinculado a uma instituição pública ou privada, que poderá se dedicar a projetos, ações e programas educacionais voltados à questão ambiental. Deve cumprir um papel dinamizador, numa perspectiva articuladora e integradora, viabilizando iniciativas que propiciem uma efetiva participação dos diversos segmentos da sociedade na gestão

⁵² Nela haveria revitalização da “Horta Comunitária”.

ambiental, seguindo uma pauta de atuação permeada por ações educacionais, que caminhem em direção à sustentabilidade (BRASIL, 2017).

Para a construção de uma “Sala Verde” na TI, inicialmente seus professores e gestoras com o auxílio de integrantes do Laboratório de Geoecologia da Paisagem e Planejamento Ambiental efetuaram inscrição no "Projeto Salas Verdes" através de edital lançado pelo Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente.

Após aprovada, a ideia é que a "Sala Verde Jenipapo Kanindé" disponibilizasse livros, vídeos e músicas relacionados à EA em uma perspectiva crítica e adequados ao contexto da etnia. A implementação da referida sala proporcionaria um espaço físico para a realização de reuniões, palestras, oficinas e cursos envolvendo EA. Tal espaço estaria aberto não apenas ao povo Jenipapo Kanindé, mas a todos os visitantes da TI, incluindo turistas, mas principalmente estudantes de outras etnias e de demais comunidades tradicionais cearenses (BRASIL, 2017).

Acerca das mudas a serem plantadas na escola, estas seriam escolhidas pelos alunos através de pesquisa juntamente aos seus familiares e aos “Guardiões da Memória” sobre quais as plantas características do território. Os docentes e gestoras atuariam apenas como facilitadores tanto da escolha final das mudas quanto da definição dos locais dentro da escola e do processo de plantio in situ. Na frente de cada muda seria fixada uma placa contendo a data de plantio, além do nome científico, vulgar e, caso haja, a denominação da etnia para cada muda.

Oficina proposta:

- Oficina de plantação de mudas.

Parceria (s): Departamento de Economia Agrícola e Laboratório de Geoecologia da Paisagem e Planejamento Ambiental (LAGEPLAN⁵³) da Universidade Federal do Ceará e Ministério do Meio Ambiente.

Público alvo: Professores, gestoras e alunos em todos os níveis.

Projeto 7: “Historicidade, música, arte, jogos, cultura e espiritualidade indígena”.

Descrição: Pesquisa acerca dos povos originais do Brasil, Nordeste e Ceará, com destaque ao entendimento das atuais diferenças entre indígenas que habitam o Norte e o Nordeste do país. Tal entendimento seria fundamentado nos registros históricos de como se deu o contato com os invasores nas duas regiões. Outro destaque seria na compreensão da origem do povo Jenipapo Kanindé com retrospectiva histórica da Terra Indígena Lagoa da Encantada a fim de que se pudesse situar no tempo e no espaço como a TI veio a ser como é. Para tanto, além das fontes bibliográficas e documentais, seria imprescindível a participação dos “Guardiões da Memória” no projeto.

Os referidos guardiões também seriam peças chave para que houvesse o registro e o resgate dos sons, ritmos, danças, jogos e ritos espirituais da etnia.

As músicas e as danças típicas da etnia seriam apresentadas pelos alunos periodicamente na escola, além de gravadas e divulgadas através da Casa Amarela Eusélio Oliveira e do Museu de Arte da UFC.

A revitalização dos jogos indígenas seria trabalhada principalmente nas aulas de Educação Física da escola e ocorreria com foco nos jogos de demonstração⁵⁴.

⁵³ O referido laboratório possui uma Sala Verde e poderia auxiliar desde no planejamento do projeto para inscrição junto ao Ministério do Meio Ambiente até na implementação e na manutenção do espaço na escola do povo Jenipapo Kanindé.

A ideia é que a partir da reapropriação dos Jenipapo Kanindé pelos referidos jogos, passassem a ocorrer competições anuais entre as etnias cearenses organizadas pelos próprios índios em parceria com a FUNAI e com a Secretaria do Esporte do Estado do Ceará.

Ademais, o projeto contaria também com excursões aos territórios de outras etnias cearenses como dos Tapeba (Caucaia), dos Pitaguary (Maracanaú) e dos Tremembé (Itapipoca) no intuito de que se entendessem o histórico e a situação atual desses povos a fim de que fossem relacionados ao contexto atual dos índios Jenipapo Kanindé.

Oficina(s) proposta(s):

- Oficina de construção de árvore genealógica da etnia com destaque aos feitos dos personagens indígenas marcantes para o povo Jenipapo Kanindé como o “tio Odorico” e a Cacique Pequena.
- Oficina de pintura corporal.
- Oficina de produção de artesanato valendo-se de materiais locais como sementes e raízes.

Parceria (s): Departamento de História, Instituto de Cultura e Arte (ICA), Museu de Arte (MAUC) e Casa Amarela Eusélio Oliveira da Universidade Federal do Ceará; outras etnias cearenses como os Tapeba, os Pitaguary e os Tremembé; Secretaria do Esporte do Estado do Ceará (SESPORTE) e Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Público alvo: professores, gestoras, alunos em todos os níveis e familiares.

⁵⁴ Os jogos indígenas podem ser divididos em jogos de integração, praticados pela maioria dos índios no Brasil e em jogos de demonstração, que são particulares de cada povo. Exemplos de cada tipo são: arremesso de lança; arco e flecha, cabo de força, canoagem; corrida de 100 metros; corrida de fundo; corrida com tora e a natação como jogos de integração; e jikunahati; jawari; akô; kagót; kaipy; ronkrân e peikrân como jogos indígenas de demonstração (JMPI, 2015).

Projeto 8: “Criando sites e atualizando redes”.

Descrição: Criação de um site específico da etnia Jenipapo Kanindé no qual houvesse fotos, vídeos, depoimentos e descrições acerca das atividades desenvolvidas em cada um dos projetos previamente propostos. As informações referentes aos projetos também seriam divulgadas na página da etnia no Facebook (Figura 13). Quanto à rede social, haveria estímulo a uma maior frequência de atualizações da página.

Figura 13 - Página da Etnia Jenipapo Kanindé presente na rede social Facebook.



Fonte: Aldeia Indígena Jenipapo-Kanindé (2017).

Os construtos produzidos durante o andamento dos projetos, como jornais, mapas, livros, quadrinhos e peças teatrais poderiam ser escaneados/filmados e anexados ao site da etnia bem como a sua página no Facebook no intuito de valorização da cultura local, contribuindo para fortalecer a auto-estima da etnia; o Turismo de Base Local e a divulgação de informações sobre os indígenas cearenses.

Oficina proposta:

- Oficina de criação e atualização de sites.

Parceria (s): Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal do Ceará.

Público alvo: Professores, gestoras e alunos a partir do Ensino Fundamental II.

Projeto 9: “Cine debate: uma parceria entre a universidade e a aldeia”.

Descrição: Exibição de filmes que tratem de questões relacionadas à EA crítica, portanto abrangendo um amplo espectro de assuntos, Os filmes escolhidos abordariam desde o empoderamento das etnias indígenas até as interferências diretas causadas na natureza pelas sociedades humanas.

A etnia poderia contar com filmes disponibilizados pela videoteca da Casa Amarela Eusélio Oliveira e poderia também exibir os vídeos porventura produzidos durante os demais projetos propostos. A exibição dos vídeos na aldeia ocorreria semanalmente em sala de aula da escola diferenciada da etnia. A ideia é que os vídeos

de autoria dos Jenipapo Kanindé fossem exibidos também no “Cine Benjamin Abraão⁵⁵” no intuito de divulgar a etnia para a população em geral.

Após a exibição dos filmes haveria abertura para discussão focando na contextualização das mídias à realidade local.

Algumas sugestões de filmes seguem abaixo:

"Defensorxs": produzido por Nigéria Audiovisual. O filme trata sobre lutas em prol dos direitos humanos nas diferentes regiões do país. Abordando, por exemplo, a luta em defesa do direito à moradia por parte do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST); de populações indígenas buscando resistir contra o avanço do agronegócio; e de comunidades ribeirinhas com sérias dificuldades de manterem sua subsistência devido às alterações nos ecossistemas causadas pela construção da Hidrelétrica de Belo Monte (DEFENSORXS, 2014).

"Belo Monte, Anúncio de Uma Guerra": dirigido por André D'Elia e patrocinado por “crowdsourcing”, através da ajuda de 3429 apoiadores. No documentário, indígenas, retirantes, políticos e ambientalistas argumentam a favor e contra a construção da hidrelétrica de Belo Monte em pleno Rio Xingu (BELO, 2012).

"Xingu": dirigido por Cao Hamburger. Aborda a criação do Parque Nacional do Xingu pelos irmãos Villas-Bôas. Tudo aconteceu após se inscreverem em expedição organizada pelo então presidente Getúlio Vargas em 1943 no intuito de desbravar terras habitadas pelos indígenas, classificadas como desocupadas pelo Governo Federal (XINGU (2012).

Parceria (s): Casa Amarela Eusélio Oliveira da Universidade Federal do Ceará.

⁵⁵ Cine pertencente à Casa Amarela Eusélio Oliveira, com capacidade para 146 pessoas (UFC, 2017).

Público alvo: Professores, gestoras, alunos em todos os níveis e familiares. Quanto às idades dos alunos, cada filme teria uma indicação de faixa etária recomendada por professores e pais dos estudantes a depender de seu conteúdo.

Os projetos supracitados visaram combater as problemáticas de cunho social, ambiental e econômico a partir da EA crítica. Sem a pretensão de sanar as possibilidades de proposições nesse sentido direcionadas ao povo Jenipapo Kanindé, pensa-se que os referidos projetos, desde que desenvolvidos de acordo com as especificidades de seus participantes e de forma continuada, poderiam fomentar parcerias, reflexões e atividades práticas em prol sustentabilidade da TI Lagoa da Encantada.

6 CONCLUSÕES

A partir dos caminhos percorridos durante a realização desta pesquisa, pôde-se analisar como é trabalhado o campo da Educação Ambiental no âmbito da Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio do povo Jenipapo Kanindé, a fim de contribuir para o bem-estar da etnia. Tal análise foi realizada a partir de reflexões acerca dos temas que envolvem os processos de ensino e aprendizagem em Educação Ambiental na referida escola e dos dados primários obtidos a partir da realização de entrevistas semi-estruturadas com 21 pessoas.

Lembra-se, neste ponto, que para a construção desta dissertação, partiu-se das hipóteses de que, devido aos problemas ambientais encontrados na Terra Indígena Lagoa da Encantada: as concepções e abordagens envolvendo EA por parte dos educadores da escola estão sendo trabalhadas de formas descontextualizadas da realidade local; e de que os conceitos e as práticas envolvendo Educação Ambiental desenvolvidos no âmbito escolar não contemplam a Educação Ambiental em sua perspectiva crítica.

Considerando-se principalmente os resultados expostos nos tópicos “4.4.3 Representações de meio ambiente e de Educação Ambiental segundo os entrevistados” e “4.6 Educação Ambiental na Escola Diferenciada da Etnia Jenipapo Kanindé: limites e possibilidades”, percebeu-se que a Educação Ambiental tem sido trabalhada de forma contextualizada à realidade local, porém os conceitos e as práticas envolvendo EA desenvolvidos no âmbito da escola diferenciada de fato pouco contemplam a Educação Ambiental em sua perspectiva crítica.

Acredita-se que o último ponto supracitado ocorra, pois a percepção da grande maioria não somente dos professores e gestoras, mas também dos membros-

chave entrevistados sobre EA se enquadra dentro de uma EA conservadora, seja ela conservacionista ou pragmática⁵⁶.

No processo até que se chegasse a essas conclusões foram considerados elementos expostos nos tópicos supracitados como: a conceituação de Educação Ambiental e de meio ambiente por parte dos entrevistados; os problemas locais e a postura da etnia diante desses problemas; a caracterização das aulas envolvendo EA; e os temas citados pelos docentes que afirmaram que os livros abordam EA.

Para além da confirmação ou não das hipóteses estabelecidas no início desta pesquisa, a partir dos resultados descritos no tópico “4.5 Problemas sociais, ambientais e econômicos da Terra Indígena Lagoa da Encantada e Educação Ambiental como ferramenta de combate a esses problemas”, tornou-se nítida a relação entre as questões sociais, ambientais e econômicas presentes no território e pôde-se também perceber que a Educação Ambiental é considerada uma importante estratégia de combate às problemáticas elencadas. Todavia, como esperado, em geral os entrevistados exemplificaram a atuação da EA no combate às questões relatadas a partir de uma perspectiva não crítica.

Assim, fazendo-se uma síntese dos resultados obtidos a partir de dados primários nesta dissertação, tem-se que:

1. A visão acerca de meio ambiente por parte dos professores, gestoras e membros-chave da TI Lagoa da Encantada é essencialmente Biocêntrica, geralmente considerando os aspectos biológicos, físicos e sociais envolvidos;
2. As definições acerca da EA por parte dos professores e gestoras da escola se encaixam, em sua maioria (73%), dentro de uma perspectiva de

⁵⁶ Quanto aos professores e gestoras, 73% definiram a EA sob um viés conservacionista; 20% pragmático e 7% afirmaram não saber conceituar EA. Quanto aos membros-chave, 50% declararam uma visão conservacionista de EA e 50% uma visão pragmática.

EA conservacionista. Quanto aos membros-chave da comunidade, metade das respostas se adequou à macrotendência conservacionista e a outra metade à macrotendência pragmática da EA;

3. A consideração das problemáticas sociais, ambientais e econômicas descritas pelos docentes, gestoras e membros-chave entrevistados deixa claro como os problemas presentes no território se relacionam uns aos outros;
4. Docentes, gestoras e membros-chave consideram importante a participação de agentes externos à escola nas ações em EA destinadas à resolução dos problemas da TI. Segundo os entrevistados, essas ações devem ocorrer principalmente através de palestras e projetos que tenham continuidade; valorizem a cultura local e tenham como público alvo as crianças⁵⁷. O foco deve ser na sensibilização/conscientização quanto às problemáticas presentes no território aliadas à valorização da cultura do povo Jenipapo Kanindé.
5. Para os professores da escola indígena, a EA é relevante na medida em que proporciona melhor entendimento das transformações no território e permite a permanência da disponibilização dos bens e serviços ambientais às gerações futuras;
6. A Educação Ambiental é trabalhada na Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio de maneira não crítica (sob o viés conservacionista ou pragmático). A forma como isso ocorre é essencialmente através de palestras, projetos e oficinas ministradas por membros externos à comunidade (ou ao menos à escola), ou ainda (em menor proporção) através de visitas a outras partes da TI Lagoa da Encantada;

⁵⁷ Mas também abrangerem os demais alunos da escola, além de pais e agricultores da comunidade.

7. Um total de 69% dos docentes afirmou desenvolver atividades em EA em suas aulas. Das atividades citadas, 60% ocorrem dentro da escola, havendo poucas aulas de campo nas abordagens envolvendo EA. Os temas especificados pelos entrevistados nas atividades em EA foram lixo; poluição das lagoas; desmatamento; queimadas; e agricultura com aditivos químicos na TI. Todos os temas citados são, na realidade, problemas locais, o que demonstra já haver uma ideia prévia da Educação Ambiental como estratégia em prol da amenização/resolução das problemáticas da TI Lagoa da Encantada.
8. Na escola da TI da Lagoa da Encantada a EA está presente no currículo escolar como mais um dos temas transversais que constam no Projeto Político Pedagógico.
9. Um contingente 84,7% dos professores afirmou que os livros didáticos adotados na escola trabalham EA. Os temas elencados foram problemas ambientais; (4 professores); elementos físicos e biológicos (4 professores); definições de meio ambiente (2 professores); a "parte geográfica" (1 professor); e/ou ainda cuidar do meio ambiente (1 professor). Houve destaque para os livros de Ciências, Geografia e História como tratando da EA e observações dos docentes no sentido de ser deles e da escola a responsabilidade em trazer o tema para a realidade local já que os livros adotados pela escola não o fazem.
10. Um total de 77% dos professores da escola indígena afirmou que já houve sugestão de atividades envolvendo Educação Ambiental por parte dos professores e/ou gestoras durante os planejamentos anuais da escola. Os entrevistados compreendem fazer planejamentos envolvendo o tema como pensar em atividades que permitam que os alunos entendam mais sobre meio ambiente, pois assim aprenderiam a "cuidar" melhor dele.

Com base nos dados supracitados, pôde-se cumprir o objetivo específico de "Analisar a percepção de professores, gestoras da escola e membros-chave da

comunidade sobre as problemáticas existentes na Terra Indígena Lagoa da Encantada e sobre os limites e as possibilidades da Educação Ambiental desenvolvida na escola no combate aos problemas relatados”. Além disso, os referidos dados embasaram o cumprimento do último objetivo específico desta dissertação que foi “Propor um conjunto de ações envolvendo Educação Ambiental crítica a serem utilizadas no âmbito escolar que dialoguem com a cultura do povo Jenipapo Kanindé, contribuindo para a dinamização da economia e para a conservação dos bens e serviços ambientais da Terra Indígena Lagoa da Encantada”.

As proposições estabelecidas consistiram em projetos que buscaram conciliar ideias dos entrevistados quanto aos fazeres em Educação Ambiental aos limites e às possibilidades da escola indígena em consonância aos preceitos da Educação Ambiental crítica. Reitera-se que antes e durante o cumprimento desses dois objetivos, foi necessário pesquisar, reunir e refletir acerca de bibliografias e documentos que contemplassem os temas considerados mais pertinentes à construção desta dissertação. A saber: Educação Ambiental crítica; indígenas no Ceará e Educação Escolar Indígena.

Dessa forma, puderam-se cumprir os outros dois objetivos específicos deste trabalho: “Compreender a Educação Ambiental e sua divisão em macrotendências, relacionando a Educação Ambiental crítica às comunidades indígenas no Brasil na contemporaneidade” e “Caracterizar brevemente o contexto histórico, social, econômico e ambiental da etnia Jenipapo Kanindé, despendendo especial atenção ao contexto escolar comunitário”.

Assim, considerando-se a análise de Sampierri, Collado e Lucio (1997), entende-se que a pesquisa realizada é pertinente na medida em que cumpre as condições de: ter relevância social; implicações práticas; valor teórico e utilidade metodológica.

Trata-se de um trabalho que pode ser considerado relevante à sociedade, na medida em que busca unir Educação Ambiental crítica ao atual contexto das etnias indígenas integradas. Esses povos, além da colonização e colonialidade históricas, lidam atualmente com problemas produzidos no âmbito interno às Terras Indígenas

advindos tanto da assimilação de valores inculcados pela sociedade hegemônica quanto da cobiça de atores externos por seus territórios (SOUZA; ALMEIDA, 2013).

As implicações práticas desta dissertação se dão no sentido de que as informações e proposições construídas no decorrer de sua produção podem ser utilizadas no cotidiano da etnia Jenipapo Kanindé a fim de que haja melhoria e prevenção das problemáticas encontradas, contribuindo assim para o bem-estar dos indígenas.

O valor teórico e a utilidade metodológica, esta última pautada na metodologia proposta por Rodriguez e Silva (2013) através das “Fases de Planejamento e Gestão Ambiental”, estão no subsídio à realização de futuros trabalhos envolvendo Educação Ambiental crítica em comunidades indígenas, especialmente àqueles que procurem focar no contexto escolar das etnias.

Assim, finaliza-se esta dissertação com o sentimento de que foi possível cumprir as metas estabelecidas ainda durante o planejamento da pesquisa. Porém ciente de que ainda há muito a ser feito para que questões complexas e delicadas como as relacionadas às problemáticas presentes no território indígena da etnia Jenipapo Kanindé possam ser amenizadas, resolvidas e prevenidas por meio da Educação Ambiental crítica.

REFERÊNCIAS

- ABREU, C. **Capítulos de história colonial (1500-1800)**. São Paulo: Publifolha, 2000.
- ADELCO - ASSOCIAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL CO-PRODUZIDO. **Projetos**, 2017. Disponível em: <<http://adelco.org.br/projetos/>>. Acesso em: 29 jun. 2017.
- ALDEIA INDÍGENA JENIPAPO-KANINDÉ. **Página inicial**. 2017. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Aldeia-indigena-Jenipapo-Kanindé-1714177138816746/>>. Acesso em: 24 jun. 2017.
- ALEGRE, M. S. P. **Jenipapo Kanindé: Povos Indígenas no Brasil**. 1998. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/jenipapo-kaninde>>. Acesso em 18 out. 2016.
- ALPHANDÉRY, P.; BITOUN, P.; DUPONT, Y. **O equívoco ecológico: riscos políticos da incoerência**. São Paulo: Brasiliense; 1992.
- ALTVATER, E. **O preço da riqueza**. São Paulo: Editora Unesp, 1995.
- ANDRADE, J. C. S.; COSTA, P. Mudança climática, Protocolo de Kyoto e Mercado de Créditos de Carbono: desafios à governança ambiental global. **Revista Organizações & Sociedade**. v. 15, n. 45. p. 29-45, abril/jun, 2008.
- ANDRÉ, M. E. **Etnografia da prática escolar**. 2ª ed. Campinas: SP: Papirus, 1998.
- ARAÚJO, A. V. *et al.* **Povos indígenas e a lei dos “brancos”**: o direito à diferença. Brasília: Ministério de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- ARROYO, L. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. São Paulo: Melhoramentos, 1971.
- ASMAT, D. D. *et al.* El Protocolo de Kyoto, el mecanismo de desarrollo limpio y los bonos de carbono. **Revista IUS et Veritas**, São Miguel, Província de Lima, Peru, v. 18, n. 36, p. 542-560, 2008.
- AZEVEDO, A. E. L. A administração pombalina: o Brasil no contexto das reformas e o diretório dos índios. *In*: ANPUH – XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2003, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa. 2003. CD-ROM.
- BANIWA, G. S. L. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC; SECAD; Museu Nacional / LACED; MEC, 2006.

BAPTISTA, F. M. A gestão dos recursos naturais pelos povos indígenas e o Direito Ambiental. *In*: LIMA, A. (Org.). **O direito para o Brasil socioambiental**. São Paulo: Instituto Socioambiental; Porto Alegre: Antônio Fabris Editor, 2002.

BARBOSA, N. H. R. A questão ambiental e o feminino: resgate e sustentabilidade da vida. *In*: MATOS, K. S. L.; *et al.* (Org.) **Cultura de Paz, Educação e Movimentos Sociais**. Fortaleza: Editora UFC, 2006. p. 66-77.

BERNARDO, S. R. V. Desastre ambiental da Samarco: impactos e recuperação. **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**, São Paulo, 8 dez. 2015. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/midioteca/video/videos-2015/desastre-ambiental-da-samarco-impactos-e-recuperacao>>. Acesso em: 28 abril 2016.

BELO Monte. Documentário. Direção: André D'Elia. Produção: Sistema Catarse. 2012. 1 DVD (104 min.). Disponível em: <<http://dharmalog.com/2012/06/20/belo-monte-anuncio-de-uma-guerra-o-filme-sobre-a-usina-e-os-indios-no-xingu-na-integra-video/>>. Acesso em: 8 jun. 2017.

BEZERRA, R. G. **O despertar de uma etnia**: o jogo do (Re) conhecimento da identidade indígena Jenipapo Kanindé. 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2000.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BIANCONI, M. L.; CARUSO, F. Educação não formal. **Ciência & Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 4, p. 20, 2005.

BIELSCHOWSKY, C. E.; PRATA, C. L. Portal Educacional do Professor do Brasil. **Revista de Educación**, v. 352, maio/ ago, 2010.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

BRASIL. **Legislação do meio ambiente**: atos internacionais e normas federais. 3ª ed. Brasília, DF, Senado Federal/ Subsecretarias de Edições Técnicas, 1996.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Legislação brasileira sobre meio ambiente**. 2. ed. Brasília: Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n. 4.281**, de junho de 2002. Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 6.938**, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação e dá outras providências. Brasília, DF, 1981.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº. 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 12.633**, de 14 de maio de 2012. Institui o Dia Nacional da Educação Ambiental. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Projeto Salas Verdes**. Ministério do Meio Ambiente. 2017. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/educocomunicacao/salas-verdes>>. Acesso em 23 jun. 2017.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUNDTLAND, G. H., *et al.* **Nosso futuro comum**. Rio de Janeiro: FGV, 1991.

BRÜSEKE, F. J. O problema do desenvolvimento sustentável. *In*: CAVALCANTI, C. (Org.). **Desenvolvimento e natureza**: estudos para uma sociedade sustentável. Recife: INPSO-FUNDAJ, Instituto de Pesquisas Sociais - Fundação Joaquim Nabuco. 1994. p. 29-40.

CABRAL, D. MAPA. Memória da Administração Pública Brasileira. **Diretores/Diretoria Geral dos Índios**. 2016. Ministério da Justiça. Arquivo Nacional. Disponível em: <<http://linux.an.gov.br/mapa/?p=9759>>. Acesso em: 23 out 2016.

CAMARGO, A. L. B. **Desenvolvimento sustentável**: dimensões e desafios. Papirus, 2005.

CANDADO, R. A. R. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**: cultura e conhecimento no ensino de História. 2006. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARSON, R. L. **Primavera Silenciosa**. São Paulo: Gaia, 2010.

- CARVALHO, I. C. M. Educação Ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. *In*: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Identidades da Educação Ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004. p. 13-24.
- CARVALHO, L. M. **A temática ambiental e a escola de primeiro grau**. 1989. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.
- CASELLI, M. A. I. Políticas públicas y prácticas educativas. *In*: TAMAGNO, L. (coord.). **Pueblos indígenas: interculturalidad, colonialidad y política**. Buenos Aires: Biblos, p. 129-146, 2009.
- CASTELLS, M. O “verdejar” do ser: o movimento ambientalista. *In*: **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 141-168.
- CASTRO, F. G. *et al.* A Methodology for conducting integrative mixed methods research and data analyses. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 4, n. 4, p. 342–360, 2010.
- COSTA, C. A. S.; LOUREIRO, C. F. B. Interdisciplinaridade e Educação Ambiental crítica: questões epistemológicas a partir do materialismo histórico-dialético. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 3. 2015.
- DANTAS, B. G.; SAMPAIO, J. A. L. CARVALHO, M. R. G. *In*: CUNHA, M. C. **História dos índios no Brasil** (Org). 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.
- DAVENPORT, J. Paris – the beginning not the end of the road. **Academic One File**. 16 out. 2015. Disponível em: <<http://go.galegroup.com/ps/i.do?id=GALE%7CA433878869&v=2.1&u=capes&it=r&p=AONE&sw=w&asid=51cf241b25cdef778a58463bb91acb05>>. Acesso em: 18 jun. 2016.
- DEFENSORXS. Produção: Nigéria Audiovisual. 2014. 1 DVD (90 min.).
- DIAS, G. F. **Educação ambiental**: princípios e práticas. São Paulo: Gaia. 1992.
- DIAS, G. F. Os quinze anos da Educação Ambiental no Brasil: um depoimento. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 10, n. 49, p. 3-14, 1991
- DINIZ, E. M. Os resultados da Rio +10. **Revista do Departamento de Geografia**, São Paulo, v.15, p. 31–35, 2002.
- DONELLA, M. **Conceitos para se fazer Educação Ambiental**. Secretaria do Meio Ambiente, 1997.

FERNANDES, E. C.; CUNHA, A. M. O.; MARÇAL JÚNIOR, O. Educação Ambiental e meio ambiente: concepções de profissionais da educação. *In: IV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 2002, São Carlos. **Anais...** São Carlos, 2002.

FERNANDEZ, C. B., *et al.* Política pública, juventude e sustentabilidade. **Argumentum**, Vitória (ES), v. 6, n.2, p. 201-217, jul./dez. 2014.

FERREIRA, M. K. L. A Educação Escolar Indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. *In: SILVA, A. L. FERREIRA, M. K. L. (Org). Antropologia, história e educação: A questão indígena na escola.* 2ª ed. São Paulo: Global, 2001.

FIGUEIREDO, J. B. A. As contribuições de Paulo Freire para uma Educação Ambiental dialógica. *In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED.* Caxambu, MG, 2006, **Anais...** Caxambu, MG, 2006.

FIGUEIREDO, J. B. A. **Educação ambiental dialógica e representações sociais da água em cultura sertaneja nordestina:** uma contribuição à consciência ambiental em Irauçuba – CE (Brasil). 2003. 347 f. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas) - Programa de Pós - Graduação em Ecologia e Recursos Naturais, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2003.

FIGUEIREDO, J. B. A. Paulo Freire e a descolonialidade do saber e do ser. *In: FIGUEIREDO, J. B. A.; SILVA, M. E. H. (Orgs.) Formação Humana e Dialogicidade III: encantos que se encontram nos diálogos que acompanham Freire.* Fortaleza: UFC, 2012.

FREIRE, A. M. A. O legado de Paulo Freire à Educação Ambiental. *In: NOAL, Fernando Oliveira; BARCELOS, Valdo Hermes de Lima (Orgs.). Educação ambiental e cidadania: cenários brasileiros.* Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. b. **Educação escolar indígena** Brasília/DF, [2016]. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena>>. Acesso em: 02 abril 2017.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. a. **Mais duas TIs são declaradas de posse permanente dos povos indígenas.** Brasília/DF, 2011. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/1869-mais-duas-tis-sao-declaradas-de-posse-permanente-dos-povos-indigenas?highlight=WyJqZW5pcGFwby1rYW5pbmRcdTAwZTZkiXQ>>. Acesso em: 20 out. 2016.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. **Terras indígenas**: o que é? Brasília/DF, [2016]. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/nossas-acoes/demarcacao-de-terras-indigenas>> Acesso em: 20 abr. 2016.

GIL, A. C. Como Classificar as Pesquisas? In: GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRUPIONI, L. D. B. Os povos indígenas e a escola diferenciada: comentários sobre alguns instrumentos jurídicos internacionais. In: GRUPIONI, L. D. B.; VIDAL, L.; FISCHMANN, R. **Povos Indígenas e Tolerância**: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001, p. 87-98.

GUIMARÃES, M. Armadilha paradigmática na Educação Ambiental In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.). **Pensamento complexo, dialética e Educação Ambiental**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-29.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Identidades da Educação Ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004. p. 25-34.

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental**: no consenso um embate? Campinas, SP: Papirus, 2000.

GUIMARÃES, R. P.; FONTOURA, Y. S. R. Rio+20 ou Rio-20? Crônica de um fracasso anunciado. **Revista Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 15, n. 3. p. 19 -39, set/dez. 2012.

HERNÁNDEZ, M. S. **A Socio-Semiotic Study of the Environmental Conflict in Lagoa Encantada Indigenous Territory, Aquiraz, Ceará, Brazil**. Norwegian 2012. 148 f. Master Thesis. Department of Internacional Environment and Development Studies. University of Life Sciences, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Indígenas**. 2016. Disponível em: <<http://indigenas.ibge.gov.br/apresentacao-indigenas.html>>. Acesso em: 24 out. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **COP-21**. 2016. Disponível em: <<https://www.socioambiental.org/pt-br/cop-21>>. Acesso em: 09 maio 2016.

JACOBI, P. Movimento ambientalista no Brasil: representação social e complexidade da articulação de práticas coletivas. In: RIBEIRO, W. C. (Org.). **Patrimônio ambiental brasileiro**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo (EDUSP). 2003. p. 519-543.

JMPI - JOGOS MUNDIAIS DOS POVOS INDÍGENAS. **Modalidades**. 2015. Disponível em: <<http://www.jmpi2015.gov.br/modalidades/>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 6ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LADEIRA, M. E. Desafios de uma política para a Educação Escolar Indígena. **Revista de Estudos e Pesquisas**, FUNAI, Brasília, v.1, n.2, p.141-155, 2004.

LAYRARGUES, P. P. Apresentação: (Re) conhecendo a Educação Ambiental brasileira. *In*: LAYRARGUES, P. P. **Identidades da Educação Ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 7-12.

LAYRARGUES, P. P. Educação Ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. *In*: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.). **Repensar a Educação Ambiental**: um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009, p. 11-31.

LAYRARGUES, P. P. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a Educação Ambiental. *In*: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez. 2002. p.179-219.

LAYRARGUES, P. P. & LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira. **Revista Ambiente & Sociedade**. São Paulo v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014.

LEITE, J. L. M. C. A apropriação das terras brasileiras: Anotações preliminares. **Revista Escola de Direito**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 7-22, jan/dez, 2004.

LEFF, E. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

LEFF, E. Pensar a complexidade ambiental. *In*: LEFF, E. **A complexidade ambiental** (coord.). São Paulo: Cortez. 2003.

LICENCIATURA. **LII - Pitakajá**. 2017. Disponível em: <<http://www.ufc.br/ensino/cursos-de-graduacao/3283-licenciatura-intercultural-indigena>>. Acesso em: 3 abril. 2017.

LIMA, D. M. A. **Educação Ambiental Dialógica e descolonialidade com crianças indígenas Tremembé**: vinculação afetiva pessoa-ambiente na Escola Maria Venância. 2014. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

LIMA, G. F. C. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às

sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 145-163, jan./abr. 2009.

LIMA, G. F. C. **Educação ambiental**: formação, identidades e desafios. Campinas: Papirus, 2011.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora. *In*: LAYRARGUES, P. P. **Identidades da Educação Ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 65-84.

LOUREIRO, C. F. B. Karl Marx: história, crítica e transformação social na unidade dialética da natureza. *In*: CARVALHO, I. C. M.; GRÜN, M.; TRAJBER, R. (Org.) **Pensar o ambiente**: bases filosóficas para a Educação Ambiental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 125-138.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. Ecologia política, justiça e Educação Ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 53-71, jan./abr. 2013.

LUCIANO, G. S. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LUSTOSA, I. M. C.; ALMEIDA, M. G. Os territórios emergentes de turismo e as redes de turismo comunitário: o caso da Terra Indígena 'Lagoa Encantada' do Povo Jenipapo Kanindé, Ceará, Brasil. **PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural**, v. 9, n. 3, Special Issue. 2011.

MAGALHÃES, G. B.; SILVA, E. V. Representação Social no Ensino de Geografia: o caso da escola indígena Jenipapo Kanindé. **Geosaberes Revista de Estudos Geoeducacionais**. Fortaleza. v. 1, n. 2. p. 3-25, 2010.

MAHER, T. M. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. *In*: GRUPIONI (Org.), L. D. B. **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 217-226.

MANDULÃO, F. S. A Educação na Visão do Professor Indígena. *In*: GRUPIONI (Org.), L. D. B. **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 217-226.

MCCORMICK, J. **Rumo ao paraíso**: a história do movimento ambientalista. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

MEDINA, N. M. Breve histórico da Educação Ambiental. *In*: PÁDUA, S. M. **Educação ambiental: caminhos trilhados no Brasil**. Brasília: IPÊ, p. 257-269, 1997.

MEIRELES, A. J. A. *et al.* Projeto Trilha do Índio: Caminhos da Extensão Universitária em Turismo Comunitário. *In*: SILVA, E. V.; RABELO, F. D. B.; RODRIGUEZ, J. M. M. (Org.). **Educação ambiental e indígena: caminhos da extensão universitária na gestão de comunidades tradicionais**. (Tomo 1) Fundamentos teórico-metodológicos e experiências institucionais. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 123-135.

MENEZES, O. B. A origem do termo "Biologia". **Sitientibus**, Feira de Santana, v. 3, n. 6, p. 63-69, jul/dez. 1986.

MONTEIRO, J. M. O desafio da história indígena no Brasil. *In*: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (Org.) **A temática indígena na escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 4ª ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, p. 197-220, 2004.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

NASCIMENTO, R. G. Uma coisa que veio pra fortalecer cada vez mais a luta. **Cadernos do LEME**, Campina Grande, v.1, n. 2. jul./dez. 2009, p. 26 – 49.

NASCIMENTO, A. C.; VINHA, M. A educação intercultural e a construção da escola diferenciada indígena na cultura Guarani-Kaiowá. *In*: BRUNO, M. M. G.; SURTANA, R. (Org.) **Educação, diversidade e fronteiras da in/exclusão**. Dourado, MS: Editora da UFGD, 2012. p. 59-81.

OLIVEIRA, J. P. Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. *In*: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (Org.) **A temática indígena na escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 4ª ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, p. 61-86, 2004.

OLIVEIRA, J. P. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Revista MANA**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1. P. 47-77, 1998.

PANISSET, U. O. **Resolução CEB n. 3, de 10 de novembro de 1999**: Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. 1999.

PELICIONI, A. F. Movimento Ambientalista e Educação Ambiental. *In*: PHILIPPI JR. A.; PELICIONI, M. C. F. (Ed.) **Educação ambiental e sustentabilidade**. Barueri, SP: Manole, 2005. p. 353-379.

PELICIONI, M. C. F. **Educação em saúde e Educação Ambiental**: estratégias de construção da escola promotora da saúde. [Tese de Livre-Docência da Faculdade de Saúde Pública da USP]. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública da USP 2000.

PELICIONI, M. C. F., PHILIPPI JR. A. Bases políticas, conceituais, filosóficas e ideológicas da Educação Ambiental. *In*: PHILIPPI JR. A.; PELICIONI, M. C. F. (Ed.) **Educação ambiental e sustentabilidade**. Barueri, SP: Manole, 2005. p. 3-12.

PHILLIPS, D. J. Payaku: **Jenipapo Kanindé. Indígenas do Brasil**. 2014. Disponível em: <<http://www.brasil.antropos.org.uk/ethnic-profiles/profiles-p/127-221-paiaku.html>>. Acesso em: 24 out. 2016.

PINHEIRO, F. História do conflito: os povos nativos e os europeus no Ceará. *In*: PINHEIRO, J. *et al.* **Ceará: Terra da luz, terra dos índios**: história, presença, perspectivas. Fortaleza: Ministério Público Federal. 6ª Câmara de Coordenação e Revisão. FUNAI; IPHAN/ 4 Superintendência Regional, p. 37-48. 2002.

PINHEIRO, S. L.; FROTA, A. M. M. C. Uma compreensão da infância dos índios Jenipapo Kanindé a partir deles mesmos: um olhar fenomenológico, através de narrativas e desenhos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. v. 9, n.3 2009. p.724-759.

POMPEU SOBRINHO, T. Povoamento do Nordeste Brasileiro. **Revista do Instituto do Ceará**. Tomo 51, 1937.

QUINTAS, J. S. Educação no processo de gestão ambiental pública: a construção do ato pedagógico. *In*: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. (Org.). **Repensar a Educação Ambiental**: um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009. p. 33-77.

RAMOS, E. C. Educação ambiental: origem e perspectivas. **Educar em revista**, Curitiba, n.18, p.201-218. 2001.

RAMOS, G. R. R. **O MEC e a Educação Escolar Indígena** - uma análise de alguns dos materiais de formação pra professores indígenas. 2010. 107 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 1995.

REIGOTA, M. O estado da arte da pesquisa em Educação Ambiental no Brasil. Sorocaba. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 2, n. 1, p.33-66, 2007.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. 6ª reimpressão da 2ª ed. de 2009. São Paulo: Brasiliense, 2014.

RIBEIRO, B. **O índio na história do Brasil**. 12 ed. São Paulo: Global, 2009.

RIBEIRO, D. Culturas e línguas indígenas do Brasil. **Educação e Ciências Sociais**, v. 2, n. 6, Rio de Janeiro, 1957.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RIOJAS, J. A complexidade ambiental na universidade. *In*: LEFF, E. **A complexidade ambiental** (coord.). São Paulo: Cortez, 2003.

RODRIGUES, D. **Instituto Terramar**: ações. 2015. Disponível em <<http://terramar.org.br/#acoes/>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

RODRIGUEZ, J. M. M.; SILVA, E. V. **Educação ambiental e desenvolvimento sustentável**: problemática, tendências e desafios. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

RODRIGUEZ, J. M. M.; SILVA, E. V. **Planejamento e gestão ambiental**: subsídios da geoeologia das paisagens e da teoria geossistêmica. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

SAMPIERRI, C. R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodología de La Investigación**, Colômbia: McGraw - Hill, 1997.

SANTANA, J. V. J. Reflexões sobre Educação Escolar Indígena específica, diferenciada e intercultural: o caso Kiriri. **C & D - Revista Eletrônica da Fainor**, Vitória da Conquista, v.4, n.1, p.102-118, 2011.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. *In*: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Org.). **Educação ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.17-44.

SECAD, CADERNOS. **Educação Escolar Indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2007.

SILVA, E. Povos indígenas no Nordeste: contribuição a reflexão histórica sobre o processo de emergência étnica. **MNEME Revista de Humanidades**, Rio Grande do Norte, v. 4, n.7. p. 39-46, fev./mar. de 2003.

SILVA, E. V. Educação indígena diferenciada: novas tecnologias, cultura e meio ambiente. *In*: SILVA, E. V.; RABELO, F. D. B.; RODRIGUEZ, J. M. M. (Org.). **Educação ambiental e indígena**: caminhos da extensão universitária na gestão de comunidades tradicionais. (Tomo 1) Fundamentos teórico-metodológicos e experiências institucionais. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 37-48.

SILVA, E. V. *et al.* Ações Comunitárias e Desenvolvimento Sustentável: interações entre educação indígena e gestão ambiental. *In:* SILVA, E. V.; RABELO, F. D. B.; RODRIGUEZ, J. M. M. (Org.). **Educação ambiental e indígena**: caminhos da extensão universitária na gestão de comunidades tradicionais. (Tomo 1) Fundamentos teórico-metodológicos e experiências institucionais. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 49-68.

SILVA, I. B. P. *et al.* **Povos indígenas no Ceará**. Organização, memória e luta. Fortaleza: Memorial da Cultura Cearense/Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, 2007.

SILVA, I. B. P. **Vilas de índios no Ceará Grande**: dinâmicas locais sob o Diretório Pombalino. Campinas, SP: Pontes Editores. 2006.

SILVEIRA, E. D.; CAMARGO, S. A. F. Environmental Education in the Indigenous Schools of Brasil. **Holos Environment**, v. 15, n. 1, 2015, p. 10-18.

SMITH, M.; ALMEIDA, F. V. R. Parte 4: Dimensão ambiental. *In:* SOUSA, C. N. I.; ALMEIDA, F. V. R. (Org.) **Gestão territorial em Terras Indígenas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria e Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; UNESCO. 2015. p. 155-180.

SORNBERGER, N. A. *et al.* A consolidação do movimento ambientalista e da Educação Ambiental no Brasil e no mundo: algumas perspectivas históricas. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. v. Especial, p. 301-317, 2014.

SOUZA, C. N. I.; ALMEIDA, F. V. R. **Gestão territorial em Terras Indígenas no Brasil**. n. 6. Brasília: Coleção Educação para todos. Série Vias dos Saberes, 2013.

STÉDILE, J. P. Introdução. *In:* _____. (Org.) **A questão agrária no Brasil**: o debate tradicional 1500-1960. Coleção A Questão Agrária no Brasil. São Paulo: Expressão Popular. 2005. Vol. 1, p-15-31.

STUDART FILHO, C. **Os aborígenes do Ceará**. Fortaleza: Editora Ceará. 1965.

STUDART FILHO, C. **Resistência dos indígenas à conquista e povoamento da terra**: a guerra dos bárbaros. Revista do Instituto do Ceará. Fortaleza: Editora do Instituto do Ceará. Tomo 75, 1962.

TAPEBA, W. **Demarcada finalmente a TI Lagoa da Encantada, dos Jenipapo Kanindé**. Portal CEDEFES, 24 fev. 2011. Disponível em: <http://www.cedefes.org.br/index.php?p=indigenas_detalle&id_afro=4535> Acesso em: 24 out. 2016.

TORRES, C. N. **Por uma crítica da (in) sustentabilidade capitalista**: o consórcio intermunicipal para resíduos sólidos da microrregião de Cascavel - Ceará - Brasil. 2016. 282

f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Educação ambiental**: natureza, razão e história. Campinas: Autores Associados, 2004.

TUCUM - REDE CEARENSE DE TURISMO COMUNITÁRIO. **Jenipapo Kanindé (Aquiraz/CE)**. 2017. Disponível em: <<http://www.tucum.org/comunidades/jenipapo-kaninde-aquiraz/>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

UFC - Universidade Federal do Ceará. **Casa Amarela Eusélio de Oliveira**. 2017. Disponível em: <<http://www.ufc.br/cultura-e-arte/equipamentos-culturais/2047-casa-amarela-euselio-oliveira>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

VIANA, I. M.; *et al.* Fortalecimento dos povos tradicionais a partir de princípios agroecológicos. **Cadernos de Agroecologia**. v. 10. n. 3. 2015.

VIOLA, E. J.; LEIS, H. R. Desordem global da biosfera e a nova ordem internacional: o papel organizador do ecologismo. *In*: LEIS, H. R. (Org.). **Ecologia e política mundial**. Petrópolis: Vozes, 1991. p. 23-50.

XINGU. Direção: Cao Hamburger. Produção: Globo Filmes, 2012. 1 DVD (102 min.).

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Perguntas para gestoras (diretora e secretária) da Escola Diferenciada Indígena de Ensino Fundamental e Médio Jenipapo Kanindé

- Nome completo de acordo com a certidão de nascimento e nome como é conhecido (a) na comunidade:
- Idade:
- É indígena Jenipapo Kanindé?
- Nasceu na Terra Indígena Lagoa da Encantada?
- Morou a vida inteira na Terra Indígena Lagoa da Encantada?
- Escolaridade? Em caso de ensino superior ou pós-graduação, qual (is) a (s) especialidades?
- É diretora/secretária da escola há quanto tempo?
- Já desempenhou ou desempenha outra função na escola? E fora dela, você tem algum outro emprego ou atividade comunitária remunerada?
- O que você entende por meio ambiente?
- E por Educação Ambiental?
- Que problemas sociais, ambientais e/ou econômicos você identifica na Terra Indígena Lagoa da Encantada?
- Como você imagina que uma Educação Ambiental desenvolvida na escola diferenciada indígena da comunidade poderia combater os problemas sociais, ambientais e/ou econômicos relatados?
- Qual o ano de fundação da escola?
- Como os moradores da comunidade faziam para estudar antes da criação da escola?
- Desde quando a escola indígena passou a ser uma escola diferenciada?

- Qual a diferença entre uma escola comum e a Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Jenipapo Kanindé?
- Total de alunos em 2016?
- Qual o acervo total da biblioteca da escola?
- Os alunos e professores podem levar os livros para casa ou apenas fazem consulta local?
- O material didático (livros regulares utilizados nas disciplinas) é próprio da escola? Se não é próprio, quem determina quais serão os livros adotados e qual é o material atual (editora)?
- Que turmas estão funcionando no ensino regular e na Educação de Jovens e Adultos? O Ensino Médio já está funcionando?
- Quais e quantos são os recursos tecnológicos disponíveis na escola (televisões, DVD's, computadores com acesso à internet, aparelhos de som, data-show)?
- Esses recursos costumam ser utilizados pelos professores?
- Quantos são os professores e que disciplina(s) cada um ministra?

Perguntas para professores da escola

- Nome completo de acordo com a certidão de nascimento e nome como é conhecido (a) na comunidade:
- Idade:
- É indígena Jenipapo Kanindé?
- Nasceu na Terra Indígena Lagoa da Encantada?
- Morou a vida inteira na Terra Indígena Lagoa da Encantada?
- Escolaridade? Em caso de ensino superior ou pós-graduação, qual (is) a (s) especialidades?
- É professor (a) da escola há quanto tempo?
- De que disciplina (s)?
- Para que ano (s)?
- Já desempenhou ou desempenha outra função na escola? E fora dela, você tem algum outro emprego ou atividade comunitária remunerada?
- O que você entende por meio ambiente?
- E por Educação Ambiental?
- Você acha que a Educação Ambiental é trabalhada no âmbito da Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Jenipapo Kanindé? Se sim, de que forma (s)?
- Que problemas sociais, ambientais e/ou econômicos você identifica na Terra Indígena Lagoa da Encantada?
- Como você imagina que uma Educação Ambiental desenvolvida na escola diferenciada indígena da comunidade poderia combater os problemas sociais, ambientais e/ou econômicos relatados?
- Você considera importante abordar o tema Educação Ambiental com os alunos? Por quê?
- Você desenvolve ou já desenvolveu atividades em Educação Ambiental com os estudantes? Em caso afirmativo, descreva uma dessas atividades. Em caso

negativo, justifique o porquê de não ter realizado nenhuma atividade envolvendo Educação Ambiental.

- A Educação Ambiental está inserida no currículo escolar? Se sim, de que forma(s)?
- Como os moradores da comunidade faziam para estudar antes da criação da escola?
- Qual a diferença entre uma escola comum e a Escola Diferenciada de Ensino Fundamental e Médio Jenipapo Kanindé?
- Você acha que os livros didáticos adotados na escola abordam o tema Educação Ambiental? Se sim, de que forma (s)?
- Durante os planejamentos anuais da escola, já houve a sugestão de inclusão de atividades envolvendo Educação Ambiental por parte dos professores ou gestoras? Em caso afirmativo, explique.
- Você costuma trabalhar outros materiais didáticos com os alunos além dos livros?
- Você costuma utilizar os recursos tecnológicos disponíveis na escola (televisões, DVD's, computadores com acesso à internet, aparelhos de som, data-show) em suas aulas?
- Na (s) sua (s) disciplina (s), você costuma ministrar aulas em outra (s) parte (s) da Terra Indígena Lagoa da Encantada? Em caso afirmativo, cite o (s) lugar (es).

**Perguntas para membros-chave da etnia: cacique; pajé; guia de turismo;
assistentes sociais do Centro de Referência da Assistência Social (CRAS)**

Indígena e enfermeira do posto de saúde:

- Nome completo de acordo com a certidão de nascimento e nome como é conhecido (a) na comunidade:
- Idade:
- É indígena Jenipapo Kanindé?
- Nasceu na Terra Indígena Lagoa da Encantada?
- Morou a vida inteira na Terra Indígena Lagoa da Encantada?
- Escolaridade? Em caso de ensino superior ou pós-graduação, qual (is) a (s) especialidades?
- O que você entende por meio ambiente?
- E por Educação Ambiental?
- Que problemas sociais, ambientais e/ou econômicos você identifica na Terra Indígena Lagoa da Encantada?
- Como você imagina que uma Educação Ambiental desenvolvida na escola diferenciada indígena da comunidade poderia combater os problemas sociais, ambientais e/ou econômicos relatados?