



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

SIDNEI FELIPE DA SILVA

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM TERRAS INDÍGENAS POTIGUARA:
concepções e possibilidades na educação de jovens e adultos nas escolas
estaduais indígenas do município de Rio Tinto-PB**

**João Pessoa-PB
2013**

SIDNEI FELIPE DA SILVA

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM TERRAS INDÍGENAS POTIGUARA:
concepções e possibilidades na educação de jovens e adultos nas escolas
estaduais indígenas do município de RioTinto-PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (PPGG/UFPB), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Barroso Cordeiro Júnior
Co-orientador: Prof. Dr. Lusival Antonio Barcellos

João Pessoa-PB
2013

S586e Silva, Sidnei Felipe da.

Educação ambiental em terras indígenas potiguara:
concepções e possibilidades na educação de jovens e adultos
nas escolas estaduais indígenas do município de Rio Tinto-PB /
Sidnei Felipe da Silva.-- João Pessoa, 2013.

140f. : il.

Orientador: Raimundo Barroso Cordeiro Júnior

Coorientador: Lusival Antonio Barcellos

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCEN

1. Educação ambiental. 2. Indígenas potiguara. 3. Educação
de jovens e adultos. 4. Comunidades tradicionais.

UFPB/BC

CDU: 37:504(043)

“Educação Ambiental em Terras Indígenas Potiguara: Concepções e Possibilidades na Educação de Jovens e Adultos das Escolas Estaduais Indígenas no Município de Rio Tinto - PB”

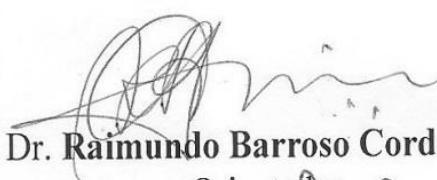
por

Sidnei Felipe da Silva

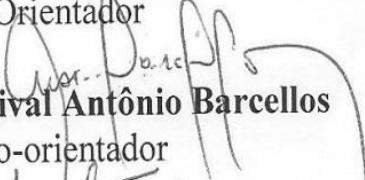
Dissertação apresentada ao Corpo Docente do Programa de Pós-Graduação em Geografia do CCEN-UFPB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de Concentração: Território, Trabalho e Ambiente

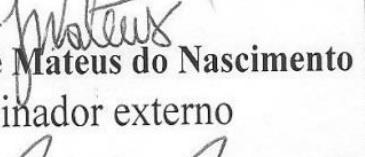
Aprovada por:


Prof. Dr. Raimundo Barroso Cordeiro Júnior

Orientador


Prof. Dr. Lusival Antônio Barcellos

Co-orientador


Prof. Dr. José Mateus do Nascimento

Examinador externo


Prof. Dr. Carlos Augusto de Amorim Cardoso

Examinador interno

**Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Exatas e da Natureza
Programa de Pós-Graduação em Geografia
Curso de Mestrado em Geografia**

Agosto/2013



Nhenga

Asé o-ar
Asé o-î kobé
Asé o-manõ
îandé anam-te
O-î-kobé kó yby-pe
Anîemanhe-ne

Mensagem

A gente nasce
A gente vive
A gente morre
Mas o nosso povo
Viverá nesta terra
Para sempre

Povo Potiguara da Paraíba
Josafá (Professor Indígena)



GEPEEE'S

A educação é um bem inestimável de um povo.

A educação para com o meio ambiente se constitui em capital cultural fundamental para qualquer processo de desenvolvimento que almeje vida saudável.

(GEPee's – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Etnias e Economia Solidária)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha família, aos meus pais José Felipe e Raimunda Maria, pelo amor e por constituírem o meu porto seguro. Ao meu irmão Emerson Felipe que sempre me encorajou a entrar para a academia e realizar o sonho de ser professor. A minha esposa Andréa Falcão por ter tido paciência comigo neste período de mestrado, por ter me apoiado sempre e por opinar e aconselhar no desenvolvimento da pesquisa.

Ao meu orientador o Professor Raimundo Barroso Cordeiro Júnior, uma pessoa a quem dedico grande admiração profissional. Ao meu Co-orientador o Professor Lusival Antonio Barcellos, que também inspira uma enorme admiração profissional, o pensar e as ideias destes senhores contribuíram para instigar a nossa pesquisa, que teve que buscar caminhos que não foram fáceis, mas que foram gratificantes. Agradeço por acreditarem em uma pesquisa de Educação Ambiental em terras indígenas do povo Potiguara, pelo tempo dedicado, pelos livros e artigos cedidos. Espero que depois da realização deste trabalho, que a sua conclusão seja apenas um ponto de partida para a realização de novas pesquisas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Geografia, pelas disciplinas oferecidas que foram importantes para a minha formação. Ao professor Jorge Chaves Cordeiro do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE (UFPB), pela disciplina *Tópicos em Processo de Ensino Aprendizagem: Educação Ambiental* pela sua relevância em nossas investigações. E ao professor José da Silva Mourão do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Ambiental/PRODEMA-UFPB, pela disciplina *Etnoecologia* pelas contribuições acerca de nossas pesquisas.

A grande amiga Raquel Farias, colega de curso da Graduação na UEPB e agora no Mestrado, uma pessoa que sempre fez questão de ajudar e apoiar na minha jornada acadêmica.

Aos colegas de profissão que me incentivaram nesta empreitada, os professores da educação básica que trabalharam e trabalham comigo nestes dez anos entre salas de aula em escolas públicas, particulares e nos cursinhos preparatórios para as instituições de ensino superior, dos municípios de Rio Tinto, Mamanguape,

Marcação e Mataraca, dentre eles Andréa Falcão, Emerson Felipe, Josivando Félix, Carlos Augusto Júnior, Alexandre Sousa, Dayse Bustorff, Edito Romão, Washington Campos, Esdras de Freitas, Manuel Neto, Carlos Eduardo, Carlos Bruno, Ednaldo Genuíno, Josineide Oliveira, Kamila Monique, Jocélio Coutinho, Leandro Potiguara, Cleide Potiguara, Maíra Potiguara, Josemar Potiguara e Isaías Potiguara.

Aos colegas do mestrado Raquel, Leandro, Petrúcio, Thereza, Ygor, Sonale, Salomé e Yvis que compartilharam conosco seus conhecimentos e suas experiências neste período de profundas reflexões sobre as pesquisas, a participação em eventos acadêmicos e por fim os momentos informais sempre muito divertidos nas horas de intervalo das aulas.

Durante o desdobramento da pesquisa, algumas pessoas passaram e contribuíram, a exemplo dos professores Lusival Barcellos e Bartolomeu Israel que me ajudaram e incentivaram a dar meus primeiros passos de uma proposta de estudo de educação ambiental em terras Potiguara. Marco Mitidiero, Jorge Cordeiro, José Mourão, José Mateus, Paulo Palhano, Leandro Potiguara, Cleide Potiguara, Andréa Falcão e o próprio Lusival, pelas indicações de leitura e o material cedidos gentilmente.

Ao pessoal do GEPee's, em especial ao professor Paulo Palhano e ao amigo Carlos Augusto Júnior que gentilmente também contribuíram de maneira efetiva para as nossas investigações e apoiaram incondicionalmente o nosso projeto.

A Prefeitura Municipal de Marcação, ao Prefeito Constitucional Adriano Barreto, ao ex-prefeito e Vereador José Edson (Edinho) e a Secretaria Municipal de Educação; e a Prefeitura Municipal de Mataraca, através da Secretaria Municipal da Educação, da Secretaria Jailda Cristina que neste período de curso do Mestrado me concederam a licença sem perda de vencimentos para que eu pudesse cursar as disciplinas e participar das atividades do Programa.

A Loja Maçônica Comendador Arthur Lundgren do Oriente de Rio Tinto, através de seus valorosos irmãos que sempre me apoiaram nesta jornada acadêmica e compreenderam a importância de um de seus irmãos estar se preparando melhor para contribuir na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Agradeço a banca examinadora do relatório de qualificação, aos professores em especial a Prof^a Dr^a Maria Adailza Martins de Albuquerque (Dadá) pelos questionamentos, debates propostos e na indicação de referências.

Aos povos indígenas Potiguara, sinônimo de resistência e luta, Leandro Potiguara, Claudecir da Silva Braz (Cacique Cal), Anibal (Cacique Anibal), as diretoras das escolas estaduais indígenas Maria da Penha, Cristina Braz e Maíra Silva, aos coordenadores pedagógicos Emerson Felipe, Maria Santana e Ednaldo Genuíno, a todos os professores, enfim a todos os funcionários e alunos das escolas diferenciadas das aldeias Jaraguá e Monte-Mor.

RESUMO

Nas últimas décadas, a Educação Ambiental ganhou bastante destaque na comunidade científica, passando a ser um importante instrumento que a sociedade possui na busca de minimizar os prejuízos causados ao meio ambiente. Atualmente, existe a necessidade da abordagem desta temática em todos os segmentos da sociedade, inclusive para as comunidades tradicionais, a exemplo dos povos indígenas para que a educação ambiental possa vir a ser um instrumento que, aliado aos aspectos culturais destes povos, passe a promover mudanças de atitudes e comportamento na atual sociedade de consumo. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é analisar a importância de se aplicar a Educação Ambiental na Educação de Jovens e Adultos através das contribuições da educação diferenciada em Escolas Estaduais Indígenas do povo Potiguara das aldeias de Jaraguá e Monte-Mór, situadas no município de Rio Tinto-PB. É importante compreendermos que o território e a territorialidade se diferenciam da concepção de outras formas de organização de outros territórios porque, é um espaço social que possui como elemento principal a etnia. Do ponto de vista teórico e metodológico buscamos dialogar com autores da fenomenologia, haja vista, suas ideias estarem em conformidade com as nossas investigações, como Hasbaert (2004) e Santos (2010), dentre outros. O presente trabalho tem uma abordagem qualitativa. Além da pesquisa bibliográfica e documental, as visitas a campo foram cruciais para as nossas reflexões, visto que foi através delas que desvendamos a importância que a Educação Ambiental desperta nas escolas diferenciadas e nas aldeias Potiguara. O estudo apresenta uma realidade educacional bem peculiar de um contexto envolvendo as comunidades tradicionais indígenas presentes no Vale do Mamanguape e a sua relação com a natureza e com a população não-indígena das sedes dos municípios paraibanos de Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Educação de Jovens e Adultos. Comunidades tradicionais. Indígenas Potiguara.

ABSTRACT

In recent decades, the Environmental Education gained much prominence in the scientific community, becoming an important tool that society has in seeking to minimize the damage caused to the environment. Currently, there is the need to approach this issue in all segments of society, including traditional communities, such as indigenous peoples for environmental education may become an instrument that, coupled with the cultural aspects of these peoples, to promote cross changes in attitudes and behavior in today's consumer society. Thus, the aim of this work is to analyze the importance of applying Environmental Education Youth and Adults through the contributions of differentiated education in state schools Potiguara Indigenous people from the villages of Jaragua and Monte-Mór, located in the city of Rio Tinto-PB. It is important to understand that the territory and territoriality differ designing other forms of organization other territories because it is a social space that has as main element ethnicity. From the standpoint of theoretical and methodological seek dialogue with authors of phenomenology, given, his ideas are in accordance with our investigations as Haesbaert (2004) and Santos (2010), among others. This study has a qualitative approach. In addition of research literature and documents, field visits were crucial for our reflections, since it was through them that we unravel the importance that environmental education awakens in the differentiated schools and villages Potiguara. The study presents an educational reality of a very peculiar context involving traditional indigenous communities present in the Mamanguape's Valley and their relationship with nature and with the non-indigenous population of the headquarters of the Paraíba's cities of Baía da Traição, Marcação and Rio Tinto.

Keywords: Environmental Education. Youth and Adults. Traditional communities. Indigenous Potiguara.

LISTA DE SIGLAS

AGAPAN – Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural
APA – Área de Proteção Ambiental
APOIME – Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
COM-VIDAS – Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas
CONAMA – Conselho Nacional de Meio Ambiente
CTRT – Companhia de Tecidos Rio Tinto
EA – Educação Ambiental
EEI – Escola Estadual Indígena
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMATER/PB – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural da Paraíba
FEA/PB – Fórum Paraibano de Educação Ambiental
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IUNC – International Union for the Conservation of Nature
LDB – Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA – Movimento de Alfabetização
ONGs – Organizações Não-governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PET – Programa de Educação Tutorial (Indígena)
PIB – Produto Interno Bruto
PNAC – Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental
PNUMA – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPGCR – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião

PPGG – Programa de Pós-Graduação em Geografia
PROÁLCOOL – Programa Nacional do Álcool
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
PRONEA – Programa Nacional de Educação Ambiental
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PRMC – Projeto de Recomposição da Mata Ciliar do Rio Mamanguape
RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Indígena
REA/PB – Rede de Educação Ambiental da Paraíba
REBIO – Reserva Biológica
SEMA – Secretaria Especial do Meio Ambiente
SISNAMA – Sistema Nacional de Meio Ambiente
SPI – Serviço de Proteção ao Índio
TI – Terra Indígena
TIs – Terras Indígenas
TRANSPETRO – Petrobrás Transporte S/A
UEPB – Universidade Estadual da Paraíba
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UNCED – United Nations Conference on Environment and Development (Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento)
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas)
URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

ÍNDICE DE FIGURAS

- | | |
|-------------|---|
| 01 | Igreja Nossa Senhora dos Prazeres |
| 02 | Companhia de Tecidos Rio Tinto |
| 03 | Cidade de Rio Tinto / PB |
| 04-05 | Cidade de Rio Tinto / PB |
| 06 | Instalações da Fábrica de Tecidos Rio Tinto |
| 07-08-09-10 | Tecelagem Regina da CTRT – Vila de Monte-Mór |
| 11-12 | Escola Estadual Indígena Dr. José Lopes Ribeiro |
| 13-14 | Escola Estadual Indígena Guilherme da Silveira |
| 15-16 | Escola Estadual Indígena Cacique Domingo Barbosa dos Santos |
| 17 | Predominância do cultivo de cana de açúcar |
| 18-19 | Etnomapeamento das TIs do povo Potiguara da Paraíba |
| 20-21 | Elaborando os Etnomapas das Tis do povo Potiguara da Paraíba |
| 22 | Etnomapas das TIs Potiguara |
| 23-24 | O Toré ritual sagrado para o povo Potiguara |
| 25-26-27-28 | Escola Estadual Indígena Dr. José Lopes Ribeiro |
| 29-30-31-32 | Escola Estadual Indígena Guilherme da Silveira |
| 33-34-35-36 | Escola Estadual Indígena Cacique Domingo Barbosa dos Santos |
| 37-38-39 | Professores das Escolas Estaduais Indígenas |
| 40 | Usina Monte Alegre |
| 41-42 | Instalações das Reservas Ambientais em Rio Tinto |
| 43-44-45-46 | Limite das Terras Indígenas Potiguara de Rio Tinto-PB |
| 47-48-49-50 | Visita às instalações da Estação Cabo Branco |
| 51-52-53-54 | Conhecendo o Farol do Cabo Branco e Visita às instalações do museu José Lins do Rego no Espaço Cultural |
| 55-56-57-58 | Conhecendo as instalações do Forte de Santa Catarina em Cabedelo-PB |
| 59-60-61-62 | Apresentação do projetos ambientais nas escolas diferenciadas |

- 63-64 Aula de Campo “Conhecendo o Meio Ambiente em TIs Potiguara

65-66-67-68-69-70 Aula de Campo “Conhecendo o Meio Ambiente em TIs Potiguara

71-72 Tiro-de-Guerra 07/001 envolvido no Projeto Escola Sustentável

73-74-75-76-77 Mutirão para catar o lixo “Projeto Escola Sustentável”

INDICE DE MAPAS

- 01 Localização do Território Indígena Potiguara
 - 02 Impactos e Conflitos Ambientais e Territoriais nas Terras Indígenas do Povo Potiguara
 - 03 Etnomapa de Paisagens das Terras Indígenas do Povo Potigura
 - 04 Etnomapa de Usos Atuais das Terras Indígenas do Povo Potiguara

LISTA DE QUADROS

- 01 Professores das Escolas Estaduais Indígenas do município de Rio Tinto-PB
 - 02 Professores da Educação de Jovens e Adultos (Indígenas e Não Índios)
 - 03 Divisão da área da Reserva Biológica Guaribas
 - 04 Distribuição da População Indígena e das Aldeias de Rio Tinto-PB

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 O POVO POTIGUARA: OCUPAÇÃO ESPACIAL, CONFLITOS TERRITORIAIS E A QUESTÃO AMBIENTAL	35
1.1 Povos indígenas: um breve histórico da ocupação espacial dos Potiguaras	35
1.2 Povos Potiguara: por uma geografia do território e da territorialidade étnica Potiguaras	44
1.3 A questão ambiental em pauta nas terras indígenas Potiguaras	50
2 REFLEXÕES SOBRE A INTER-RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, A EJA E A EA	59
2.1 Uma breve análise da Educação Escolar Indígena	59
2.2 Vivenciando a Educação Escola indígena Potiguara.....	63
2.3 Breve caracterização das Escolas Indígenas Potiguaras de Rio Tinto-PB	68
2.4 A Educação de Jovens e Adultos e a sua importância para a sociedade atual... 76	76
2.4.1 <i>Breve histórico da EJA no Brasil.....</i>	76
2.4.2 <i>A EJA nas Escolas Indígenas Potiguaras do Município de Rio Tinto-PB.....</i>	88
3 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A SOCIEDADE: EVOLUÇÃO HISTÓRICA, POLÍTICAS DE IMPLEMENTAÇÃO E ÓRGÃOS REGULADORES	94
3.1 A Educação Ambiental e a sociedade	94
3.2 Um pouco da história da Educação Ambiental.....	97
3.3 A Educação Ambiental no Brasil e a Política Nacional da Educação Ambiental	103
3.4 A Educação Ambiental em Terras Indígenas do povo Potiguara.....	108
3.4.1 <i>As possíveis abordagens da Educação Ambiental na EJA das Escolas Indígenas Potiguara das Aldeias de Jaraguá e Monte-Mór.....</i>	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	130

INTRODUÇÃO

No decorrer do século XX, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, com a expansão da industrialização e do modo de vida da sociedade de consumo, culminou com o surgimento das questões ambientais. As discussões sobre a temática ganharam proporções globais, pois a capacidade de alterar os ecossistemas ocorreu numa velocidade enorme, passando a superar, e muito, a capacidade de recuperação da natureza. Diante desta realidade tornou-se necessário a adoção, pela sociedade, de um novo modo de agir com relação aos recursos naturais. E a Educação Ambiental (EA) surge como um meio capaz de contribuir com a construção de novos padrões de comportamento, em ajuste com o conhecimento, a solidariedade, a equidade, e a responsabilidade com as próximas gerações. A compreensão por parte de todos de uma relação mais equilibrada entre a sociedade e natureza deve ser ampliada e discutida em todos os segmentos da sociedade, dessa maneira concordamos com Milton Santos e Bertha Becker (2006, p. 387):

A mensagem do ambientalismo é clara: há limites para a relação da sociedade com a natureza. No entanto, sabemos, sob o manto do ambientalismo abrigam-se práticas contraditórias entre si. Estamos diante de um campo polissêmico no qual há uma disputa sobre o seu real significado.

O presente trabalho demonstra à necessidade da abordagem de conhecimentos concernentes a EA, e sua aplicação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) das comunidades escolares indígenas com o objetivo de demonstrar a importância às questões ambientais e territoriais que estão presentes na sua comunidade. Tornando possível difundir conhecimentos, valores, habilidades e atitudes necessárias para a conservação e preservação dos recursos naturais de suas terras. Segundo Dias (2004, p. 100), a “Educação Ambiental é um processo por meio do qual as pessoas devem aprender como funciona o meio ambiente, como dependemos dele, como o afetamos e como podemos promover a sua sustentabilidade.”

O povo indígena Potiguara a que nos referimos, são sujeitos da sua própria história que contribuem e lutam para construção de uma sociedade brasileira mais

justa e igualitária, não só eles mais todos os outros grupos étnicos que compõem esta gama de diversidade de povos que constituem a nossa população como as outras etnias indígenas, os negros, os afrodescendentes, os quilombolas, os imigrantes, os migrantes, os colonos, os posseiros, os camponeses que são conceitualmente denominados no meio acadêmico de populações tradicionais, comunidades tradicionais ou povos tradicionais. E para corroborar com nosso pensamento acerca dos povos indígenas Potiguara concordamos com o pesquisador Lusival Antonio Barcellos ao afirmar que

Os Potiguara possuem uma importante riqueza geográfica, histórica, ambiental, ecológica, turística, religiosa e cultural, muito cobiçada por diferentes interesses pessoais e coletivos que desejam fazer desde uma pequena visita, apenas para ver *índios*, até grandes grupos econômicos que utilizam as mais diferentes estratégias para seu enriquecimento. (BARCELLOS, 2012, p. 24).

Este trabalho está inserido no contexto de uma educação inclusiva e tem como proposta observar os sujeitos das Escolas Estaduais Indígenas das aldeias do povo Potiguara de Jaraguá e Monte-Mór, situadas no município de Rio Tinto-PB, na microrregião do Litoral Norte, do Estado da Paraíba. É nesse cenário socioambiental atual que se busca a compreensão da EA, bem como o seu envolvimento em ações que promovam hábitos sustentáveis do uso dos recursos naturais, além de propiciar reflexões sobre a relação sociedade e natureza. “Em decorrência do avançado processo de globalização as comunidades tradicionais, outrora habituadas a conviver com um ambiente dotado de baixos níveis de poluição, são agora vitimadas pela quebra de fronteiras dos problemas ambientais.” (SEABRA, 2011, p. 24).

Esta dissertação propõe os seguintes questionamentos: Qual é a importância da EA para jovens e adultos das comunidades indígenas Potiguara? E por que é necessária a abordagem da EA em Terras Indígenas (TIs) do povo Potiguara? Pois quando se fala da etnia indígena e da sua relação com a natureza, a imagem que temos idealizado sobre o indígena é que estes povos são nativos que se vestem cotidianamente com cocar, saias e penas, possuem seus corpos cobertos por pinturas, utilizam arco e flecha e outros utensílios para caçar e pescar, estão morando em ocas e só habitam o pouco que ainda resta das nossas matas

e florestas. Esta imagem que vem sendo difundida desde o período de colonização e que se mantém até hoje devido à maneira de como os meios de comunicação e os nossos livros didáticos tem apresentado estes povos, como afirma a pesquisadora Nascimento (2009, p. 74):

Matizando as imagens clássicas sobre o índio presentes nos livros didáticos, veiculadas na mídia geral e também adotadas, em certos momentos, pelos próprios índios, tais situações estigmatizantes apresentam sua face mais cruel quando visam a negação da existência desses grupos na atualidade. Nesse sentido, expressões como “Não são mais índios” ou “Aqui não existe mais índios”, tem o objetivo precípua de negar o processo histórico de resistência experienciado por tais grupos sociais que, de forma contrastiva, insistem em afirmar a existência e resistência de sua condição étnica diferenciada.

E no caso dos povos indígenas da etnia Potiguara, estes passaram a ser observados de outra maneira por pertencerem a lugares específicos (aldeamentos) que diferem da condição e dos aspectos dos centros urbanos, os povos que habitam as aldeias indígenas Potiguara são marcados por alguns regionais como portadores de uma condição inferior, assim caracterizando até uma subumanidade. Uma forma de preconceito ainda enraizada em nossa sociedade.

O trabalho proposto se deve as nossas vivências e experiências no universo acadêmico como graduado do Curso de Licenciatura plena em Geografia na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), e na vida profissional como professor da educação básica da rede pública e particular de ensino de alguns municípios do litoral norte paraibano que teve inicio em 2003. As nossas pesquisas com a EA tiveram inicio a partir de 2005, quando ocorreu a nossa experiência como professor de geografia da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Lúcia, está situada na zona rural do município de Mamanguape-PB. Neste estabelecimento de ensino desenvolveu-se no período de 2005 à 2008, projetos pedagógicas voltadas para as práticas de preservação do meio ambiente, destacando-se o PRMC (Projeto de Recomposição da Mata Ciliar do Rio Mamanguape) e o Projeto Horta Escolar. O referido estabelecimento de ensino é mantido por uma parceria entre o poder público, através da Prefeitura Municipal de Mamanguape e a iniciativa privada, com o apoio essencial da Usina Monte Alegre.

E a nossa caminhada trabalhando com a EA nas escolas e na academia continuou com novas investigações sobre os projetos ambientais em escolas públicas do município de Mamanguape com a chegada do Projeto Horta Escolar para outros estabelecimentos de ensino da rede pública municipal, o projeto começou a ser implantado em janeiro de 2007, em dois estabelecimentos de ensino do município de Mamanguape-PB, na Escolas Municipais Miguel Tomaz Soares e Maria Lúcia e se expandiu nos anos seguintes para as Escolas Municipais Carlos Fernandes de Lima e Cléa Maria Bezerra Barbosa. O referido projeto é desenvolvido na faixa de dutos da Transpetro.

A implantação do projeto se deu através de um convênio firmado entre a Prefeitura Municipal de Mamanguape-PB e a Transpetro em parceria com a Usina Monte Alegre e a EMATER/PB, visando contribuir para a melhoria do ensino através da prática pedagógica conhecida como *horta viva* que está contemplou aproximadamente 700 crianças das escolas. Na metodologia Horta Viva, o espaço da horta passa a ser entendida como um espaço de vida, de relações naturais e humanas, de conhecimentos populares, científicos, artísticos e religiosos, de descobertas técnicas e práticas e de aprendizagem concreta, lúdica e científica.

A questão da abordagem da EA na EJA passou a se tornar nosso objeto de investigação enquanto aluno do Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) no Campus IV – Litoral Norte (Unidade Mamanguape), e a nossa proposta foi pesquisar as possibilidades de aplicação EA na EJA no município de Rio Tinto-PB.

Em relação a abordagem da temática, ficou evidenciado que alguns obstáculos ainda precisam ser vencidos para se consolidar as experiências interdisciplinares, com o público da EJA, entre eles: horários letivos sobrecarregados; grade curricular organizada de forma disciplinar; enfrentar em sala de aula os problemas locais, sempre considerando que estes envolvendo aspectos indissociáveis (históricos, sociais, ambientais, econômicos e éticos) no estudo de sua complexidade, buscando desenvolver nos alunos uma postura crítica e reflexiva; incentivo por parte dos supervisores escolares de discussões e planos de trabalhos

em grupo (professores de todas as disciplinas), uma vez que não há continuidade em ações isoladas.

Hoje, como parte integrante da escola e também da EJA – atuando como professor de geografia da educação básica desde 2003 em alguns municípios do litoral norte paraibano: Rio Tinto, Mamanguape, Marcação e Mataraca, e tendo um conhecimento prévio da realidade da educação oferecida nos municípios citados nos sentimos convidado e intimado a participarmos desse processo de (re)significação da cultura indígena Potiguara. Para legitimarmos esta pesquisa iremos fazer algumas considerações teóricas sobre a Geografia como ciência e o ensino de geografia e as suas contribuições para a EA, a EJA e as escolas indígenas.

A Geografia é considerada por alguns como uma das mais antigas ciências, surgindo na Grécia Antiga, sendo, no começo, chamada de História Natural, ou Filosofia Natural. De acordo com Lacoste (2002) a Geografia é uma ciência que existe há muito mais tempo, não importa o que dizem os acadêmicos, exemplos como: as grandes descobertas não seriam talvez Geografia? E as descrições dos geógrafos árabes da Idade Média, também não? Na verdade, desde que o homem passou a transformar e organizar os espaços está fazendo Geografia, as relações familiares e comunitárias, também, nada mais são que um contexto geográfico. Desta forma, pode-se afirmar que a Geografia esteve presente desde o início dos tempos. Até o final do século XVIII, alguns temas, hoje tidos e estudados em Geografia, já eram mencionados em obras literárias de determinados pensadores, porém sem uma conexão entre eles. Para corroborar com esse pensamento nos reportamos a Pontuschka

Houve, nos últimos três anos, extraordinário acúmulo de conhecimentos geográficos, de origem empírica ou científica, que se desenvolveram desde as primeiras cartas e descrições produzidas na China. No entanto, o conhecimento geográfico foi significativamente ampliado com as grandes descobertas marítimas, e a institucionalização da Geografia, no chamado mundo ocidental, somente ocorreu com as expedições científicas pela África, América e Ásia sob o respaldo das associações geográficas e das academias europeias, que sistematizaram as informações coletadas pelos cientistas em suas viagens pelo mundo. (PONTUSCHKA, 2009, p. 39-40).

Assim, até o início do século XIX não havia uma sistematização desta disciplina com conteúdos específicos e significativos, o que se fez foram descrições de lugares exóticos, estatísticas, observações e descrição dos fenômenos naturais, ou seja, neste período não houve uma concentração, um agrupamento do saber geográfico. Foi neste período, na Alemanha, que a Geografia nasce oficialmente como uma ciência, sendo os pais da referida ciência, ou seja, aqueles que estabeleceram uma linha de continuidade para a Geografia foram os alemães Humbolt e Ritter. Sendo na Alemanha o surgimento dos primeiros institutos e as primeiras cátedras dedicadas a esta ciência, é de lá que aparecem as primeiras metodologias e propostas metodológicas; enfim é lá que se formam as primeiras correntes de pensamento. Conforme o pensamento de Pontuschka (2009, p. 40):

As publicações de Alexander Von Humbolt (1769-1859), conselheiro do rei da Prússia, e Karl Ritter (1759-1859), tutor de uma família de banqueiros, compunham, na época, a base da denominada Geografia científica, constituída no fim do século XIX.

No século XX, o mundo passou por profundas transformações: as grandes guerras, a crise de 1929, a globalização, os avanços tecnológicos, entre outras. Neste contexto, a busca pela renovação da Geografia ganhou espaço com novas técnicas e métodos de pesquisa e análise do conjunto geográfico da época. A geografia deixa de ser estática e isolada das demais ciências e passa a andar junto, em especial, com a História e a Economia. Portanto, cabe a cada geógrafo/educador, aceitar e utilizar, ou criticar e aperfeiçoar a vertente de pensamento geográfico que melhor se adapte à sua filosofia de vida e à realidade do educando, levando sempre em consideração que o aluno é o centro do processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, o currículo, a metodologia e a corrente de pensamento escolhida devem ir ao encontro dos objetivos e anseios dos discentes, já que se vive a era do conhecimento, sendo este o alicerce da sociedade.

É com base nesse aspecto que precisamos contribuir para formação de seres pensantes, criativos, críticos, pessoas que se sintam parte integrante e atuante do contexto socioeconômico e cultural a que pertencem. Esse é o verdadeiro papel da Geografia, e o ponto fundamental da produção intelectual.

Uma provocação, talvez a principal tarefa de um professor de Geografia, não seja a de ensinar Geografia, mas realçar um compromisso que a ultrapassa. Ou

seja, fortalecer os valores democráticos e éticos, a partir de nossas categorias centrais (espaço, território, paisagem, lugar, região...) e expandirmos cada vez mais o respeito ao outro, ao diferente. Parece que um dos maiores objetivos da escola, e também da Geografia, é formar valores: de respeito ao outro, respeito às diferenças (culturais, políticas, religiosas etc.), combate às desigualdades e às injustiças sociais.

Ao falarmos sobre a importância para a sociedade sobre o estudo da Geografia (conhecer o mundo em que vivemos, localizar alguns pontos nesse mundo, representá-lo linguística e graficamente), é preciso acrescentar que sua função não se resume a eles. Tais motivos são apontados porque é próprio do momento contemporâneo pensar o imediato, fazer juízos provisórios. Mas é necessário não se contentar com o que são, na verdade, pré-requisitos para a função mais importante da Geografia, que é formar uma consciência espacial, um raciocínio geográfico. Diante deste contexto, formar uma consciência espacial é mais do que conhecer e localizar, é analisar, é sentir, é compreender a espacialidade das práticas sociais para poder intervir nelas a partir de convicções, elevando a prática cotidiana acima das ações particulares, ao nível do humano genérico. (Cavalcanti, 1998, p. 128)

De acordo com Castrogiovanni (2005. p. 12) em Ensino de Geografia: “O ensino de Geografia deve preocupar-se com o espaço nas suas multidimensões. O espaço é tudo e todos: comprehende todas as estruturas e formas de organização e interações.” Ou seja, é preciso formar uma consciência espacial para a prática da cidadania. Consciência espacial como sinônimo de perceber o espaço como um elemento importante de nossa organização social, presente no nosso cotidiano. Cidadania entendida aqui como uma pessoa que, sabendo de seu mundo, procura influenciá-lo, organizando-se coletivamente na busca, não só dos seus direitos, mas também lutando por uma organização da sociedade mais justa e democrática. Busca-se maior autonomia do cidadão: que ele não dependa tanto das informações que o poder (seja político, econômico etc.) exerce sobre ele. Mas, alerte-se: autonomia, não como sinônimo de individualismo. Quer-se uma maior autonomia intelectual, mas que esteja alicerçada numa ética solidária e pluralista.

Compreendendo a espacialidade das práticas sociais, podemos ajudar nossos alunos (e a nós próprios) a entender melhor o local, o nacional e o global e,

melhor ainda, compreender as relações entre essas escalas. Com isso, queremos reafirmar que o problema do possível descrédito do ensino de Geografia não está nos seus conteúdos, mas na concepção de conhecimento e na metodologia dos seus professores. Um problema, portanto, em nossa formação. Se ajudarmos nossos alunos a perceberem que a Geografia trabalha com as materializações das práticas sociais, estaremos colocando-a no seu cotidiano.

Nos dias atuais, a função da educação é o de formar para a vida como um todo, e não se limitar ao trabalho, como acontecia a alguns séculos passados. Vivemos numa sociedade chamada financeira (pós-industrial), em que impera o capital intelectual, e cobra-se as ideias, a criatividade e a exposição de projetos. Em vista disso, tem-se como objetivo da EJA fazer com que os educandos se sintam atraídos pela alegria do conhecer, e se enveredem pela pesquisa individual. A educação é de extrema necessidade para o ser humano, e, ter a possibilidade de se encontrar no contexto onde está inserido, significa qualidade de vida.

A Geografia, em especial quando se trata da modalidade de Jovens e Adultos, tem como responsabilidade precípua, a formação de cidadãos. Este fator faz-se indispensável, pois estes educandos já fazem parte de uma comunidade, e eles necessitam ser ativos dentro desta, pois é de suas ações e reflexões que dependem seus familiares. Pensando assim, o estudo da Geografia na EJA deve estar voltado ao local, todavia sem esquecer o global, uma vez que, na era da globalização é preciso ser flexível e entender a inter-relação existente no planeta. Conforme Santos, citando Michel Serres, (2006, p. 313): “[...] nossa relação com o mundo mudou. Antes, ela era local-local; agora é local global [...]”.

É imprescindível mostrar ao corpo discente os recursos tecnológicos e fornecer auxílios intelectuais para que este compreenda e aplique o conhecimento em seu ambiente familiar, comunitário e profissional. Por esta razão os conteúdos devem ser selecionados, e não apenas fundamentados, num currículo isolado, e que por muitas vezes foi selecionado por pessoas que não conhecem as reais necessidades do aluno. O currículo deve almejar ter um cunho flexível e adaptável ao objetivo do conhecimento da EJA, contudo, sem deixar de expor temas essenciais a este educando.

Como afirma Silva (2010), a importância dos problemas relacionados à produção do espaço geográfico aproxima a Geografia dos atuais problemas ambientais que a humanidade está presenciando, no entanto, as questões ambientais não devem ser objeto de estudo exclusivo da Geografia ou de qualquer disciplina, mas devem ser trabalhadas por todos componentes numa perspectiva interdisciplinar. Dentro da relação de interação entre a Geografia e o meio ambiente os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem:

Uma abordagem da questão ambiental como política de conservação e apresentar aos alunos o conceito de Áreas Protegidas e Unidades de Conservação por meio da pesquisa sobre suas tipologias e seus objetivos, identificando como elas estão próximas ou distantes de seu cotidiano e quais as suas implicações na vida das pessoas. (BRASIL, 1997, p. 133).

A geografia, na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, se compromete em tornar o mundo comprehensível para os alunos e que este mundo possa ser transformado. Dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais, podemos encontrar como meta a busca de um ensino que leve a conquista de uma cidadania brasileira. Ressaltando-se, também, poder encontrar uma farta bibliografia sobre os temas que entrelaçam os conteúdos de Geografia com as questões sociais apontadas como prioritárias nos próprios PCN's.

Podem-se conhecer os temas transversais e a preocupação da Geografia com relação a esses temas para uma melhor compreensão de mundo, partindo do local para o global. Dentro desse contexto é importante apresentar ao corpo discente as questões emergenciais para a conquista da cidadania. De acordo com os PCNs, é imprescindível o convívio do professor com o aluno em sala de aula, no momento em que pretender desenvolver um pensamento crítico da realidade por meio da Geografia.

É de suma importância que o conhecimento prévio do aluno seja valorizado e que ele possa perceber que a Geografia faz parte do seu cotidiano, trazendo para o interior da sala de aula, com ajuda do professor, a sua experiência. É também levar o aluno a vivenciar *in loco* aquilo o que ele vê como conhecimento teórico em sala de aula, colocando assim, em prática a teoria ora apresentada. É por isso que

transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. (FREIRE, 1996).

É imprescindível que o professor planeje com criatividade, ações de aprendizagem em que os educandos conheçam e utilizem os conteúdos dos estudos geográficos no seu dia-a-dia. A prática é fundamental para a compreensão dos fatos relacionados à vida retratada nos livros. E o estudo da Geografia deve proporcionar aos alunos a possibilidade de compreenderem sua própria posição no conjunto de interações entre sociedade e natureza. Há também uma posição muito clara em prol da democratização da escola, do convívio escolar e das propostas de conteúdos que se combinam com abordagens mentais que leve a tomada de atitudes.

Foi com as experiências vividas na graduação e nas escolas onde trabalhei e com os resultados da pesquisa realizada no PROEJA que produzimos o Projeto de Mestrado para a seleção no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da UFPB em novembro de 2010, o que diferenciamos das pesquisas anteriores foi a possibilidade da aplicação da EA na EJA em escolas indígenas, nas terras indígenas do povo Potiguara. Justificamos a referida proposta por entendermos que as escolas indígenas atualmente são relevantes instrumentos nas estratégias políticas e de identidade dos povos indígenas.

Voltando aos questionamentos que propomos através da pesquisa que envolve as questões ambientais em terras indígenas, o que podemos aventar é que ao sugerirmos o referido estudo sobre esta temática visa analisar o atual modo de vida do povo Potiguara do município de Rio Tinto-PB e a sua relação com o meio. É importante salientar que as terras indígenas do povo Potiguara em Rio Tinto estão situadas num tecido territorial marcado por conflitos, um território que sofre com a sobreposição devido a Área de Proteção Ambiental (APA).

O município de Rio Tinto se destaca na questão ambiental e educacional dentre os outros municípios que compõem a microrregião do litoral norte paraibano por dois importantes fatores: primeiro por possuir a maior área territorial destinada para reservas ambientais dentre todos; segundo por sediar uma das Unidades do Campus IV da UFPB que faz parte do Plano de Expansão das instituições públicas

de ensino superior, denominado Expansão com Interiorização, do Governo Federal e foi criado em 2005 no Litoral Norte do Estado, abrangendo os municípios de Mamanguape e Rio Tinto. Atualmente existem onze cursos em atividade: ciências contábeis, hotelaria, secretariado executivo, pedagogia e letras na unidade de Mamanguape; e matemática, antropologia, design, ecologia, sistemas de informação, ciências da computação na unidade de Rio Tinto.

Em 2006, começaram a funcionar as primeiras turmas nas instalações da antiga fábrica de tecidos em Rio Tinto, e desde então o interesse da população do município foi aumentando gradativamente pelo acesso ao ensino superior. E a comunidade Potiguara também vem demonstrando este interesse com o aumento de seus jovens e adultos aprovados, matriculados e cursando o ensino superior. Diante dessa perspectiva enfatizamos a importância de um programa oferecido a etnia indígena pela universidade o PET/CCAE/UFPB – Programa de Educação Tutorial, que tem como principal enfoque a temática sobre a entrada e a permanência do universitário indígena na academia.

Tornar possível uma visão de senso comum acerca dos povos indígenas para a sociedade é uma de nossas responsabilidades como pesquisador, para que perguntas tão recorrentes em todos os segmentos da sociedade como também no meio acadêmico tais como: Os índios estão vestidos? Os índios estudam? Os índios precisam mesmo de EA? Passem a não ser mais necessárias no nosso convívio social.

Para fundamentarmos nossa pesquisa em relação a pertinência da abordagem da EA em terras indígenas do povo Potiguara analisaremos documentos que dão amparo legal a referida etnia, a exemplo do Estatuto dos Povos Indígenas que em seu capítulo III – Gestão Territorial e Ambiental das Terras Indígenas, no artigo 50, inciso IV deixa explícito esta necessidade da “educação ambiental, envolvendo a comunidade indígena e a sociedade regional na proteção ambiental das terras indígenas e de seu entorno.” (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2009, p. 50).

É importante salientar que a TI Potiguara de Monte-Mór em Rio Tinto, começa a ser reconhecida apenas no inicio do século XXI, diferentemente da situação das TI Potiguara da Baía da Traição que tiveram sua presença oficializada na década de 1930, do século XX, sendo amparados pela política indigenista nacional. É no inicio deste século que tem inicio o processo de mobilização dos moradores de duas

aldeias situadas no município de Rio Tinto, que se reconhecendo como indígenas, demonstravam desejos de viver em suas próprias terras, como também receber tratamento diferenciado pelo Estado e garantir melhor acesso à saúde e à educação.

No relatório de Identificação e Delimitação da TI Potiguara de Monte-Mór, que foi realizado pelo antropólogo Sidney Peres, a TI Potiguara de Monte-Mór está localizada no litoral da Paraíba nos municípios de Rio Tinto e Marcação, possui uma área de 7.487 ha, e suas principais aldeias são Jaraguá, Nova Brasília e Lagoa Grande. Quase 2/3 da população indígena se concentra na Vila de Monte-Mór, que foi incluída como parte integrante da TI. Neste relatório publicado no Diário Oficial da União em 21 de maio de 2004, o antropólogo destina um parte para o Meio Ambiente.

Sendo neste território da Vila de Monte-Mór que estão situadas as Escolas Estaduais Indígenas Dr. José Lopes Ribeiro e Guilherme da Silveira, e na aldeia Jaraguá esta situada a Escola Estadual Indígena Cacique Domingos Barbosa dos Santos que apresentaremos uma discussão sobre as concepções e possibilidades da abordagem da EA na EJA neste contexto de tensões, conflitos e contradições nestes territórios, levantando discussões sobre as ações necessárias para a preservação dos seus ecossistemas, bem como do bioma Mata Atlântica, e a criação de alternativas de produção, mas pelo viés da sustentabilidade. Estas discussões se apresentam com importância, levantando um debate necessário, assim como a hipótese foi mobilizada pela realidade que se apresentou, a própria realidade vivida se trata de um projeto de construção.

Procuramos desse modo, ao investigar a EA na EJA e os sujeitos estudados nas escolas pesquisadas das aldeias indígenas Potiguara, de Monte-Mor e Jaraguá, deixar de forma transparente nossa opção teórico-metodológica, quando nos somamos aos autores que nos trazem suporte. Assim entendemos ser a fenomenologia o método de interpretação da realidade que realize um profundo diálogo entre os sujeitos de nossa pesquisa. Lembramos que o mundo é visto e experienciado como uma soma de objetos, mas como um sistema de relações entre o homem e a comunidade. Segundo Relph (1979) o *mundo vivido* é o mundo de ambiguidades, comprometimentos e significados, onde os seres humanos encontram-se envolvidos como os seus cotidianos. “É um mundo em acentuado

contraste com o universo da ciência, com seus padrões e relações cuidadosamente observados, no qual uma rua é um pouco mais do que um espaço vazio entre duas linhas no mapa." (RELPH, 1979, p. 3).

A escola fenomenológica em outras acepções nos revela a importância da pesquisa em seu papel de desvelamento do sentido social que os indivíduos constroem em suas interações cotidianas. Dessa maneira, reforçamos o nosso posicionamento teórico-metodológico

[...] A fenomenologia entende que entre o ambiente e o sujeito há um lugar de encontro e compartilhamento (um habitat), isto é onde o mundo encontra o homem e a mulher (os habitantes), onde a mulher e o homem encontram o mundo: este *locus* é o lugar da manifestação, o lugar do "fenômeno": o aparecimento do ser (o hábito). Em outras palavras, parece que o fenômeno é o que nos mediatiza para o mundo e que mediatiza o mundo para nós. (SATO; CARVALHO, 2005, p. 222).

Acreditamos que as discussões realizadas nesta pesquisa possibilitam uma leitura e interpretações sobre a EA em terras indígenas Potiguara e suas dinâmicas, sobretudo no campo educacional. Como afirma Bicudo (1997) o método fenomenológico, não é considerado um método dedutivo ou empírico, porém consiste em apresentar aquilo que se acha presente e esclarece o que é aparente. Este método, não pode ser explicado através de leis, e nem se deduz por meio de princípios, mas apenas vê imediatamente o que se acha ante a consciência.

Encaramos essa investigação com confiança, quando sabemos que não é correto, e não podemos e nem devemos nos curvar as ditas verdades absolutas, não pretendemos enterrar novas possibilidades de estudos que poderão nascer com esta pesquisa, nem restringir nossa autonomia. Temos que quebrar práticas rigorosas e alguns paradigmas que insistem em permeiar o ideário científico, entendemos que alguns pesquisadores por se habituarem a determinadas práticas teóricas metodológicas, passam a tê-las com verdades absolutas, que muitas vezes se transformam em bloqueios para a pesquisa como, por exemplo, o próprio olhar do pesquisador para outros elementos presentes no objeto de estudo. (MARQUES, 2009).

E com base nas ideias de Boaventura de Sousa Santos em relação a produção científica em ciências sociais, o pesquisador afirma que

[...] a constituição das ciências sociais teve lugar segundo duas vertentes: uma mais diretamente vinculada à epistemologia e à metodologia positivistas das ciências naturais, e outra, de vocação anti-positivista, caldeada numa tradição filosófica complexa, fenomenológica, interacionista, mito-simbólica, hermenêutica, existencialista, pragmática, reivindicando a especificidade do estudo da sociedade mas tendo de, para isso, pressupor uma concepção mecanicista da natureza. A pujança desta segunda vertente nas últimas décadas é indicativa de ser o modelo de ciências sociais que, numa época de revolução científica, transporta a marca pós-moderna do paradigma emergente. (SANTOS, 2010, p. 69-69).

A fenomenologia possibilita a retomada da humanização da ciência, que estabelece uma retomada entre sujeito e objeto, homem e meio, considerando-os indissolúveis, sob dois pontos fundamentais, identificar o fenômeno e sua essência. Segundo Husserl (1985) esta ciência das essências e dos significados dos fenômenos vividos, bem como reforça a máxima de “ir às coisas mesmas”, ou seja, voltar aos dados imediatos da consciência.

A pesquisa com base na Fenomenologia é ter como objetivo conhecer, compreender e/ou interpretar um fenômeno, mas não explica-lo. Ao longo desse trabalho, procuramos os conceitos de EA, território e territorialidade. Sendo o nosso intuito atingir a essência do fenômeno, que, no caso consiste em saber se é necessário a abordagem da EA em terras indígenas Potiguara.

O nosso “caminho” metodológico se caracterizou através da abordagem qualitativa, ao escolher a pesquisa qualitativa para a realização de nosso trabalho entendemos que esta proposta metodológica é a que pode contribuir melhor para a interpretação da realidade pesquisada, como afirma Godoy (1995) à pesquisa qualitativa ocupa um lugar significativo entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais estabelecidas em diversos ambientes.

Nesse sentido, compreendemos que é necessário utilizar adequadamente os procedimentos e os instrumentos e saber fazer a interpretação da realidade nas Escolas Estaduais Indígenas situadas nas aldeias Jaraguá e Monte-Mór dos Potiguara

A confiabilidade e a aplicabilidade dos conhecimentos produzidos nas ciências sociais e na educação [e também na geografia, encarte nosso] depende da seleção adequada de procedimentos e instrumentos de interpretação cuidadosa do material empírico (ou de “dados”), de sua organização em padrões significativos da comunicação precisa dos resultados e conclusões e da validade destes através do diálogo com a comunidade científica. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSNAJER, 2002, p. 146).

O presente estudo tem como referenciais metodológicos, a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e o estudo de campo/estudo de caso. A pesquisa bibliográfica é caracterizada, segundo Gil (2008), pela possibilidade de inserir o pesquisador na análise de dados bibliográficos referencias em livros e demais produções acadêmicas, com a finalidade de apreender o estado da arte sobre temas do objeto pesquisado. Assim sendo, ela permeará todo o processo na medida em que realizaremos leituras de autores pertinentes ao nosso tema e na qual buscaremos conceitos, definições e princípios de cada categoria utilizada.

Como a nossa temática discorre sobre a questão da EA e as suas concepções e possibilidades de abordagem na EJA e a comunidade pesquisada é a indígena Potiguara, recorremos a referências que contemplam os princípios, as definições e a abordagem dos referidos assuntos.

A etapa documental também será contemplada ao analisarmos a Legislação, Resoluções e Parâmetros acerca da Educação Ambiental, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Escolar Indígena, os Projetos Político-Pedagógicos das escolas estaduais indígenas, e as possíveis práticas em relação a temática dos professores das escolas pesquisadas.

A pesquisa de campo/estudo de caso segundo o pensamento de Yin (2005) pretende buscar a informação diretamente com os sujeitos pesquisados considerando os elementos que apresentam uma significativa amostragem para o desenvolvimento de um fenômeno que se configura em um objeto de estudo, no nosso caso, a abordagem da EA nas escolas que oferecem a modalidade da EJA para a comunidade indígena do município de Rio Tinto-PB.

Inicialmente o estudo de caso contemplará as três escolas indígenas da rede estadual de ensino do município de Rio Tinto que possuem turmas de EJA. Temos como sujeitos pesquisados, a coordenação pedagógica e os professores dessa

modalidade de ensino. Iniciamos a pesquisa com observações nas escolas, de aulas expositivas e dialogadas, de aulas de campo, de viagens, e de projetos e fizemos aplicação de questionários e entrevistas.

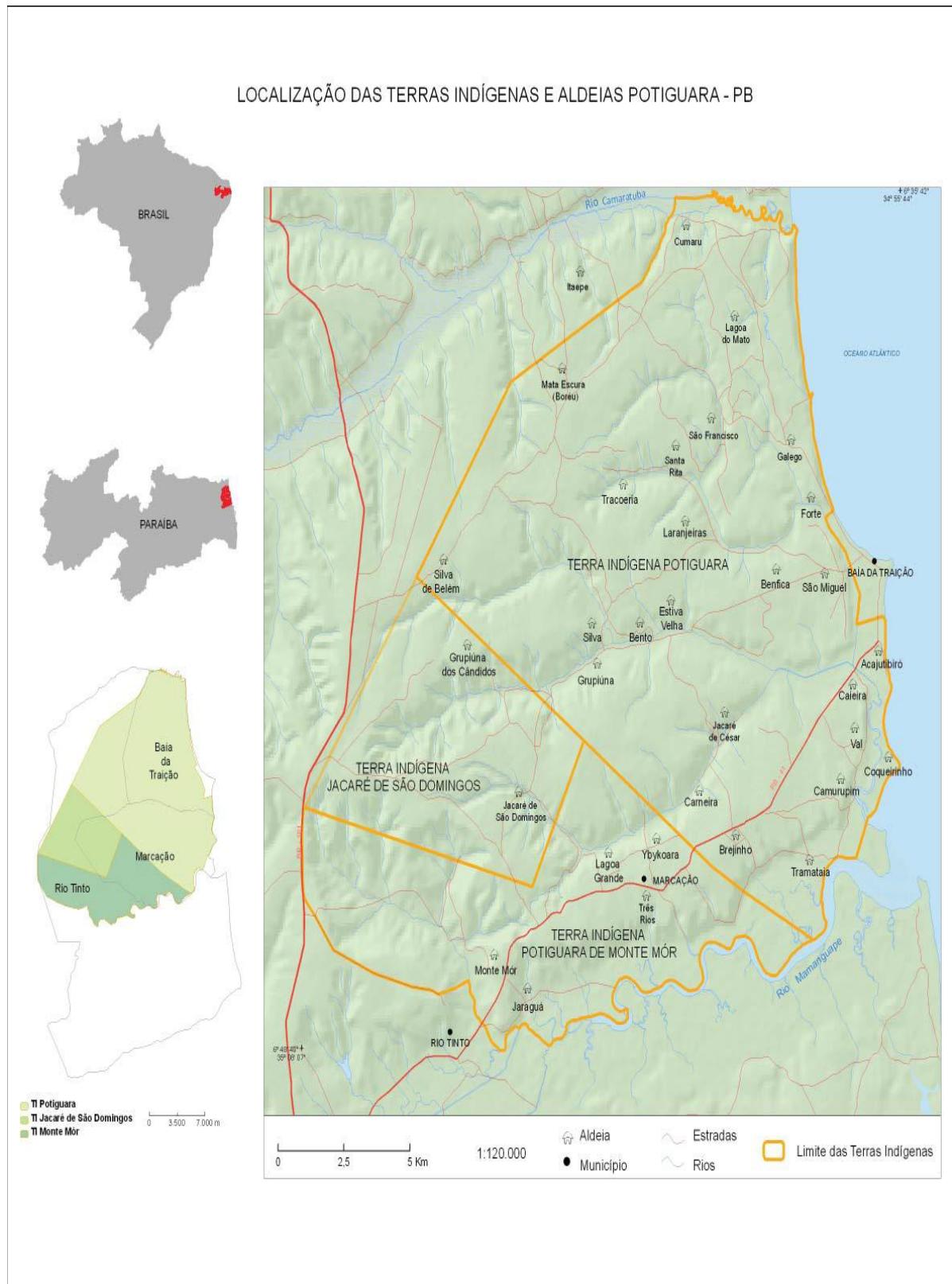
Mais esses e outros debates, as discussões, as divergências, os limites e as possibilidades pretendem ser explicitados no corpo desse trabalho, possuindo três capítulos e as considerações finais.

Dessa maneira, no primeiro capítulo desta dissertação, apresentamos um breve panorama sobre aspectos que envolvem a questão indígena: um breve histórico do povo Potiguara, a ocupação espacial, os conflitos sócio territoriais e a relação com a natureza, pretendemos estabelecer uma análise sobre o povo Potiguara e sua história de lutas para se estabelecerem em suas terras e para preservar seus recursos naturais. E discutimos os conceitos de território e territorialidade a fim de fundamentar a pesquisa, dialogamos sobre o método e a metodologia que utilizamos, ou seja, os caminhos teóricos e metodológicos que adotamos como fundamentais e necessários para a execução do estudo.

No segundo capítulo, discutiremos a interface entre a Educação Escolar Indígena e a Educação de Jovens e Adultos com a Educação Ambiental, faremos uma análise da relação entre estes sujeitos da educação e como eles podem realizar atividades que contribuam para a preservação e conservação do ambiente. Dissertamos aqui sobre um pouco da história, da legislação e conquistas que a educação diferenciada e a EJA alcançaram principalmente nas últimas décadas e as aproximamos do nosso objeto de estudo.

E no terceiro capítulo, a importância da Educação Ambiental para a sociedade: evolução histórica, políticas de implementação e órgãos reguladores, discutiremos as teorias conceituais e metodológicas para a investigação da Educação Ambiental, bem como, apresentar o nosso entendimento da importância da Educação Ambiental para a sociedade atual. Para isso, apresentaremos discussões teóricas e metodológicas sobre as políticas públicas e os órgãos reguladores na tentativa de fundamentar os conceitos adotados para esse trabalho. Além dos resultado apresentados pela pesquisa nas escolas estaduais indígenas das aldeias Potiguara de Rio Tinto-PB.

MAPA 1: LOCALIZAÇÃO DO TERRITÓRIO INDÍGENA POTIGUARA
RESERVA INDÍGENA POTIGUARA



Mapa: Localização das terras indígenas Potiguara. Fonte: Cardoso & Guimarães, 2012

1 O POVO POTIGUARA: OCUPAÇÃO ESPACIAL, TERRITÓRIO E A QUESTÃO AMBIENTAL

1.1 Povos indígenas: um breve histórico da ocupação espacial dos Potiguara

A real situação dos povos indígenas é pouco conhecida pela sociedade brasileira. Geralmente a ideia que se tem sobre esses povos é de que eles falam a mesma língua, vivem da mesma forma e possuem a mesma cultura. Porém, a realidade é bem diferente. Os povos indígenas brasileiros são povos que tiveram historicamente seus direitos negligenciados, e com a chegada dos europeus em nosso território, grande parte desses povos foram dizimados, os que escaparam da morte foram escravizados e passaram por um doloroso e profundo processo de aculturação. E para falar dos povos indígenas brasileiros e de sua trajetória em nosso território corroboramos com as reflexões do antropólogo, ensaísta, romancista e político Darcy Ribeiro,

[...] Eles são os representantes modernos dos Tupinambá, que somavam 2 milhões e ocupavam toda a costa brasileira em 1500. Naturalmente, ao longo destes quinhentos anos, mudaram muito, como nós também mudamos, mas eles guardam duas coisas cujo o conhecimento é essencial para nós. Primeiro, seu próprio ser biológico, seus genes, que nós levamos no corpo, mantendo-os vivos como seus descendentes. Creio que umas 200 mil mulheres índias forma prenhadas para gerar o primeiro milhão de brasileiros. Por um imperativo genético, nós continuamos esse caldeamento, enriquecido pelo sangue negro e europeu. Mas o que tem de singular o moreno brasileiro típico é esta garra indígena, como uma nova versão dos Tupinambá, que sucedemos no território deles, que fizemos nosso. A segunda herança que temos dos índios é sua sabedoria milenar de adaptação à floresta tropical. Sem esse saber, seríamos outros. O que nos singulariza como cultura é o patrimônio de nomes das coisas da natureza que nos circunda, as dezenas de plantas domesticadas pelos índios que cultivamos em nossas roças e as milhares de árvores frutíferas e de outros usos que eles nos ensinaram a aproveitar. Assim é que continuamos sendo índios nos corpos que temos e na cultura que nos ilumina e conduz. Mas é claro que os índios que resistiram ao avassalamento são muito mais índios. (RIBEIRO, 1996, p. 12-13).

Ao visitar algumas páginas do *site* do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) na rede mundial de computadores, coletamos as seguintes informações sobre os povos indígenas em nosso país, são uma população de aproximadamente 896,9 mil pessoas que se autodeclararam indígenas, a pesquisa catalogou 274

idiomas distintos entre as 305 etnias encontradas, que representam um total de 0,4% da população brasileira. E estima-se que outros, entre 100 e 190 mil estejam vivendo em áreas urbanas. Segundo os técnicos do IBGE com apoio da Funai (Fundação Nacional do Índio) que existem 63 grupos isolados e não contatados. Representam menos de 1% da população nacional, e as terras já regularizadas compreendem 12,5% do território brasileiro.

A nossa pesquisa versa sobre uma das inúmeras etnias indígenas que compõem a população indígena do território brasileiro, são os povos indígenas Potiguara, povos que no século XVI ocupavam uma grande área do Nordeste brasileiro, uma área do litoral nordestino que compreendia desde o que conhecemos hoje como o Estado da Paraíba até o Estado do Maranhão. Segundo Moonen e Maia (1992, p. 93),

É impossível calcular com exatidão a população potiguara do século XVI. No entanto, um documento de 1601 se refere a 14.000 potiguara assistidos pelos franciscanos, somente na Paraíba. Mas muitos não eram catequizados pelos missionários e outros tantos moravam foram da Paraíba. Sabemos também que no final do século XVI, milhares de índios forma vitimados pela guerra contra os portugueses e pelas doenças por eles transmitidas. Pode-se admitir então que em 1500 os Potiguaras contavam com mais de 100 mil pessoas.

No século XVI, esses povos estavam envolvidos numa disputa entre portugueses e franceses que ancoravam as suas embarcações na costa da antiga província da Paraíba em busca do pau-brasil. A aproximação dos Potiguara com os franceses que haviam fundado um entreposto comercial na Baía da Traição, onde seus navios ancoravam explorar pegar pau-brasil e algodão. A presença dos franceses não era agradável para coroa portuguesa, já que os franceses estavam explorando produtos que possuíam um alto valor comercial no litoral da colônia portuguesa. Assim, o rei de Portugal precisava expulsar os franceses, e isto só se tornaria possível com a conquista e o povoamento do território ocupado pelos Potiguara. Sendo assim, os Potiguara passaram a ser atacados intensamente por ordem da coroa portuguesa, que tinha como objetivo a retomada da soberania lusitana naquela faixa litorânea. Como consequência disso, os Potiguara foram expulsos de uma grande extensão de terras que ocupavam, foram rechaçados para

além do rio Paraíba, e ficaram concentrados em uma porção do litoral norte paraibano, que encontra-se situada entre os rios Mamanguape e Camaratuba.

Analizando um pouco da história dos Potiguara no século XVII, as informações sobre esta etnia são mais escassas devido aos intensos conflitos com os colonizadores. Entretanto nesse período surgem as primeiras menções aos aldeamentos de São Miguel na Baía da Traição e da Preguiça (hoje Aldeia Monte-Mór), dirigidos por missionários carmelitas. Em contrapartida, os séculos XVIII e XIX nos oferecem diversas fontes históricas acerca da ocupação espacial dos povos indígenas Potiguara, entretanto a partir deste momento nos limitaremos ao nosso objeto de estudo especificando que são os Potiguara da Terra Indígena (TI) de Monte-Mór, já que neste período os processos de demarcação das TIs passam a ser individualizados. No caso do aldeamento Monte-Mór podemos citar diversos documentos: Cartas Régias, Alvarás e Regimentos que entre 1710 e 1804 confirmavam a concessão de terras aos índios de Monte-Mór, segundo Peres (2004) documentos datados de 1710, 1728, 1755, 1758, 1885 e 1804 confirmaram a concessão aos povos indígenas de Monte-Mór. Sendo na segunda metade do século XVIII que o aldeamento de Monte-Mór conforme foto abaixo apresentada passa a ser elevada a condição de Vila apresentando assim uma nova configuração territorial e político-administrativa, apresentando assim uma extensão de terras bem superior a que era conferida às missões.



Figura 1 – Igreja Nossa Senhora dos Prazeres. Construída por índios e jesuítas no século XVIII, é a construção mais antiga da cidade de Rio Tinto e está localizada na Vila Monte-Mór e nucleou o povoamento destas terras. Março de 2013. Autor: Sidnei Felipe da Silva

Durante todo o século XIX encontramos referências documentais em relação ao reconhecimento público dos povos indígenas Potiguara de Monte-Mór, através do governo imperial, pela igreja católica e por notícias da imprensa. Em 1865, o engenheiro Antônio Gonçalves de Justa Araújo foi nomeado para o trabalho de demarcação e distribuição das terras indígenas da Paraíba, após concluir esse trabalho em Alhandra-PB e no Conde-PB, ele fez a medição e a demarcação do perímetro da sesmaria dos povos indígenas de Monte-Mór, segundo o engenheiro esses povos indígenas viviam aldeados e grande parte de suas terras encontravam-se arrendadas. O mesmo constatou também a incansável luta dos Potiguara contra os invasores de suas terras. No ano seguinte, com o término da demarcação, “[...] foram delimitados os lotes de 165 índios e dos arrendatários, que foram nominalmente relacionados.” (MOONEN; MAIA, 1992, p. 99-100).

Mesmo com o trabalho demarcação e distribuição de terras indígenas na Paraíba efetuado por Justa Araújo, as outras etnias indígenas que ocupavam tradicionalmente os territórios paraibanos a exemplo dos povos indígenas Cariri e Tabajara desapareceram, resistindo apenas os Potiguara. Em relação ao processo de ocupação espacial do território paraibano por povos indígenas, afirmam Farias e Barcellos (2012, p. 16) que:

Na Paraíba, os dados referentes à história indígena indicam que, a partir do século XIX, os indígenas passaram gradativamente por um processo de extinção ao mesmo tempo em que eram dispersos. A partir de então, foi criada a assertiva do “desaparecimento” dos Cariri no Sertão e dos Tabajara no litoral sul, enquanto que os Potiguara são conhecidos como o único povo indígena da Paraíba.

Com fim do século XIX e o início do século XX, o antropólogo Estevão Palitot (2005), nos mostrou que nesse período duas poderosas organizações entram na história dos Potiguara, tornando mais difícil a preservação destes. Estas agências são o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) criado em 1910, que visava diminuir o crescimento dos grileiros no território Potiguara; e a Companhia de Tecidos de Rio Tinto (CTR) cujos os registros indicam que a partir de 1917, teve início as obras de instalação de um complexo industrial têxtil, o qual acentuou e acelerou a invasão das terras indígenas, a destruição das matas em busca de madeira para construção da fábrica de tecidos na região do vale de Mamanguape-PB, assim como a matéria

prima para a confecção do produto comercializado. Conforme a figura abaixo das chaminés do complexo industrial da CTRT funcionado a todo o vapor.



Figura 2 – Companhia de Tecidos de Rio Tinto. Vista parcial do complexo industrial fabril, que foi inaugurado no dia 27 de dezembro de 1924. Autor: Panet, 2002.

Sendo assim, os povos indígenas Potiguara de Monte-Mór continuaram enfrentando inúmeras dificuldades para que suas terras não sejam mais uma vez invadidas e subtraídas. Já que desde a chegada dos europeus esses povos lutam para permanecer em suas terras. Sendo neste período com a chegada da família Lundgren e a instalação da CTRT, o grupo adquiriu 660 Km² de terras do antigo Engenho Preguiça (atual município de Rio Tinto-PB), e iniciou-se a pressão em torno aos aldeamentos dos povos Potiguara situados neste território. Em poucos anos o grupo Lundgren apropriou-se de grande parte do território indígena, apoderando-se e controlando os recursos necessários para o seu projeto econômico nessas terras. Muita madeira foi retirada, cortada e queimada, devastaram as matas e os mangues para a construção de seu império industrial. As construções das instalações da fábrica na Vila de Monte-Mór ocorreu de maneira violenta por parte do grupo Lundgren que expulsou e incendiou as casas dos povos indígenas que habitavam aquelas terras.

O aparecimento e a presença do grupo Lundgren neste tecido territorial vai causar profundas alterações a configuração espacial nessas terras, sendo registrado pela pesquisadora que investigou a dinâmica urbana do município de Rio Tinto-PB, a arquiteta e urbanista Amélia Panet:

[...] O Grupo Lundgren adquiriu, na época, 660 Km² de terras, o necessário para isolar os seus operários do mundo exterior, e nele criar condições suficientes para a alienação desse povo. A compra dessas terras garantiu o monopólio territorial, impedindo sua aquisição por terceiros após sua valorização, decorrente da construção da cidade e da fábrica de Rio Tinto. A localização das fábricas gerava lucros imobiliários com a venda das terras próximas. Do nada se construiu o espaço de produção e reprodução da força do trabalho capitalista. Os serviços de assentamento da cidade e da fábrica foram iniciadas em 1918, constituindo-se em desmatamento, drenagens, aterros em áreas de manguezal e a plantação de dezenas de eucaliptos, responsáveis pela drenagem do solo alagado da região, devido à presença do rio Mamanguape, rio do Gelo e rio Tinto. (PANET, 2002, p. 27-28).

Durante as décadas de 1930, 1940 e 1950, os povos Potiguara relataram que sofreram com as violências e as atrocidades praticadas contra eles a mando do coronel Frederico Lundgren. Este período ficou marcado pelas barbaridades, por meio de torturas e de execuções sumárias realizadas pelos capangas do mesmo coronel. E a violência contra os povos indígenas se torna ainda mais intensa com a construção da fábrica Regina, expulsaram os indígenas que tiveram suas casas incendiadas. Assim, os Lundgrens se tornaram os grandes imperadores da região, tendo todo o controle sobre os recursos econômicos, a política local, as congregações religiosas e o lazer da cidade, ou seja, este território ficou sob o domínio do grupo Lundgren.

Em pesquisa recente o antropólogo Estevão Palitot (2005) mostrou os impactos das violências brutais que a CTRT causou aos povos indígenas de Monte-Mór. (BARCELLOS, 2012). Conforme podemos ver nas figuras abaixo, o grupo Lundgren ao chegar nestas terras provocaram profundas mudanças nas relações socioterritoriais, socioculturais e socioambientais, destacamos também neste período a emancipação política de Rio Tinto, em 1956, do recorte territorial de Mamanguape-PB.



Figura 3 – Cidade de Rio Tinto/PB. Entrada da cidade de Rio Tinto, a Rua do Patrício, que é toda arborizada por palmeiras imperiais. Março de 2013. Autoria: Sidnei Felipe da Silva



Figuras 4 e 5 – Cidade de Rio Tinto/PB. Na primeira figura podemos visualizar a estátua do fundador da cidade o Sr. Frederico Lundgren e a igreja Santa Rita de Cássia. Na segunda observa-se o portão principal das instalações da Fábrica de Tecidos Rio Tinto. Março de 2013. Autoria: Sidnei Felipe da Silva

A situação apresentada vai corroborar com o quase desparecimento da cultura e da identidade indígena Potiguara de Monte-Mór, como assevera Palitot (2005, p. 29-30), “A Companhia vai exercer um domínio patronal e industrial de mão-de-ferro sobre os índios do antigo aldeamento do Monte-Mór, forçando a negação da identidade indígena na sua área de atuação”. E esta situação vai se prolongar até o declínio do império industrial do grupo Lundgren na década de 1980, que aos poucos a CTRT foi desativando suas instalações nas fábricas de tecidos.



Figura 6 – Instalações da Fábrica de Tecidos Rio Tinto. Galpões e maquinários desativados devido a falência da indústria de tecidos. Março de 2013. Autoria: Sidnei Felipe da Silva



Figuras 7, 8, 9 e 10 – Tecelagem Regina da CTRT – Vila de Monte-Mór. A tecelagem foi desativa em 1964. Na primeira figura podemos visualizar o pavilhão têxtil. Na segunda observa-se a fachada do prédio da fábrica. Na terceira apresentamos a parte interior dos galpões da tecelagem. E na quarta o portão de acesso da tecelagem. Março de 2013. Autoria: Sidnei Felipe da Silva

Com a falência da CTRT, durante a década de 1990, as terras que a mesma empresa dominava foram negociadas, ou seja, repassadas para as mãos de grupos de importantes usineiros de cana-de-açúcar. Este grupo de industriais surgiu com muita força neste período, por consequência da crise energética global causada pela alta de preços do petróleo, pois em nosso país havia sido lançado o Programa Nacional do Álcool (PROÁLCOOL), instituído pelo Governo Federal em 1975, tinha como finalidade a obtenção de fontes alternativas de energia. Contando com o apoio do Governo Federal os grupos agroindustriais instalados na região a exemplo da Rio Vermelho Agropastoril, da Destilaria Miriri S/A e da Japungú Agroindustrial passaram a substituir os Lundgrens no controle da posse das terras da antiga CTRT, o que incluía os territórios dos povos indígenas Potiguara, tornando-se também verdadeiros inimigos destes, por desmatar terras agricultáveis, expulsar remanescentes arrendatários, foreiros e agricultores que resistiram às pressões

causadas pela CTRT, mudando toda a paisagem dessas terras, transformando-as em um imenso “mar de cana”. (BARCELLOS, 2012).

Esta nova mudança de sujeitos na posse das terras indígenas Potiguara trouxe outros prejuízos para o povo Potiguara de Monte-Mór, com a dominação dos usineiros, estes povos se viram frente a uma realidade totalmente oposta a sua, tendo em sua frente uma grande modificação no cenário paisagístico e geográfico da região, uma imensa área destinada plantação de cana-de-açúcar, aumentando gradativamente o desmatamento e contribui para o assoreamento dos rios que percorrem estas terras, a exemplo do rio Mamanguape.

Como o cenário político-econômico que passa a ser controlado por estes poderosos empresários, que passam a combater as primeiras organizações dos grupos indígenas que reclamavam seus direitos sobre suas terras. E assim como na época de dominação da CTRT, os povos indígenas Potiguara também se viram obrigados a servir como mão-de-obra para os usineiros nos canaviais.

Com este breve histórico da ocupação espacial dos povos indígenas Potiguara no território paraibano, as pesquisas, os processos de delimitação e demarcação de suas terras podemos apontar dois pontos extremos na história socioterritorial local destes povos. De um lado, temos os povos indígenas Potiguara da Baía da Traição que tiveram sua presença oficializada no século passado, na década de 1930, sendo marcados pela política indigenista nacional. E do outro lado, nosso objeto de estudo os povos indígenas Potiguara de Monte-Mór que passaram a ter o seu reconhecimento garantido por lei apenas no inicio deste século e estão enfrentando diversas adversidades e sofrendo perseguições e violências por parte dos invasores de suas terras.

1.2 Povos Potiguara: por uma geografia do território e da territorialidade étnica Potiguara

A nossa pesquisa deve ser fundamentada através da categoria de análise, o território já que o mesmo trata da questão das relações de poder que se estabelecem no espaço geográfico. Desde a antiguidade que os grupos humanos apresentam a necessidade de se estabelecerem em determinadas parcelas do espaço geográfico. Que vão desde as mais remotas sociedades tribais até os modernos Estados nacionais, os países, que possuem as mais variadas formas de

gestão e controle do espaço geográfico. Em razão destes controles, limites e fronteiras sempre foram criados e estabelecidos. Entretanto não devemos nos limitar apenas ao território nacional, dentro deles existem muitos outros, nas mais variadas condições, e sendo controlados por diferentes grupos sociais.

É relevante esclarecer que as categorias de análise do pensamento geográfico se imbricam, o lugar, a paisagem e o território, se interpenetram, se sobrepõem uma a outra. Assim ao analisar o território, uma série de outros conceitos precisam ser abordados e sem os quais a análise torna-se inviável, são eles: poder, limites e fronteira, ocupação e formação territorial, usos do espaço, conflito, dentre outros. Diante desta gama de conceitos que servem para viabilizar o estudo de território em nossa investigação, podemos sintetizá-los ao que nos parece a luz da análise da territorialidade étnica para contemplarmos nossa pesquisa que versa sobre resistência dos povos indígenas em nosso país, particularmente o povo Potiguara um exemplo de luta e resistência que desde 1500 enfrentam os invasores de suas terras e permanecem nestes territórios até os dias atuais.

Ser indígena no nosso país nos dias atuais, além de inúmeras prerrogativas, requer duas lutas fundamentais: pela identidade, pelo território, dentre outras. Este confronto relacionado ao território se realiza na intencionalidade de (re)conquistar, ampliar e/ou manter o que possui. Sendo a identidade e o território as características da luta indígena que se apresentam desde o contato com os invasores europeus. A cerca dos conceitos de território na perspectiva da temática a ser analisada podemos sugerir as ideias do geógrafo Claude Raffestin:

[...] Tomemos um exemplo referente ao Brasil: quando os portugueses chegaram em 1500, encontraram um território sistematizado pelos habitantes. Porém, (o território) não era delimitado, demarcado e, por isso, foi considerado pelos portugueses como um “espaço dado” que, naturalmente, poderia ser transformado. A diferença entre “dado” ou “ofertado” à ação e “criado” ou *produzido pela ação* deve ser evidenciada na geografia política e na geografia em geral. Os conceitos precisam ser *derivados uns dos outros*, por meio de uma teoria possível, com uma utilidade, pois vivemos numa ecogênese. Esta última observação é importante porque a geografia é dramaticamente ligada à linguagem cotidiana, que não tem nenhuma perspectiva teórica. Na linguagem cotidiana, o espaço é sinônimo de território e vice-versa: o único embrião teórico é fornecido pela pragmática da língua que oferece paradigmas, de modo que a palavra espaço ou território é utilizada conforme suas circunstâncias de uso. (RAFFESTIN, 2010, p. 14).

As categorias que elegemos como ponto de partida de articulação das discussões teóricas são o território e a territorialidade, nelas buscaremos compreender os vários desdobramentos da luta pela terra. Nesse sentido, alguns autores são fundamentais para teorizarmos a pesquisa, assim analisaremos os conceitos de território e territorialidade na ciência geográfica, a exemplo de Raffestin (1993, 2010), Hasbaert (1997, 2004) e Saquet (2007, 2011).

Para uma análise sobre o território e a territorialidade e suas contribuições teórico-conceituais a cerca de nossa pesquisa concordamos com o pensamento de Saquet (2011, p. 17), “[...] Os territórios e territorialidades são múltiplos, sobrepostos e estão em unidade [...]. Este pensamento servirá para nortear será a nossa pesquisa, já que nos propomos a analisar as possibilidades da abordagem da EA na EJA em territórios indígenas das escolas indígenas situadas nas aldeias de Monte-Mór e Jaraguá.

De acordo com Raffestin (1993), o território deve ser concebido como produto histórico, material, das relações sociedade-natureza realizadas por mediadores semiológicos, técnicos e tecnológicos. O território é resultado do processo de territorialização e das territorialidades vividas por cada grupo social em cada relação espaço-tempo. São ideias que argumentam em favor de uma Geografia da territorialidade, e este viés da ciência geográfica pode ser compreendido através das reflexões sobre a territorialidade que é explicitada pelo geógrafo Saquet:

Sucintamente, a territorialidade (humana) significa relações de poder, econômicas, políticas e culturais; diferenças, identidades e representações; apropriações, domínios, demarcações e controles; interações e redes; degradação e preservação ambiental; práticas espaço-temporais e organização política, que envolvem, evidentemente, as apropriações, as técnicas e tecnologias, a degradação, o manejo, os pertencimentos etc. [...]. (SAQUET, 2011, p. 16-17).

Ao falarmos da compreensão do território sob o ponto de vista político, estamos nos referindo a uma superfície terrestre de um Estado, seja ele soberano ou não. Dessa maneira o território é o espaço físico onde o Estado exerce o seu poder. O território é uma das condições para a existência e o reconhecimento de um país, de uma nação ou de um Estado. Em termos gerais o território do ponto de vista

físico, comprehende as terras emersas, o espaço aéreo, os rios, os lagos, as águas territoriais e todas as relações que nele se estabelecem.

O geógrafo Rogério Hasbaert aprofundou e detalhou as suas abordagens em relação ao território feita em sua obra de 1997, as reflexões produzidas em *O mito da desterritorialização*, abordando diferentes interpretações do conceito de território, dividindo-as em perspectivas materialistas e idealistas, além de uma integradora. Para fundamentar nossas investigações as concepções sobre o território que contemplam a nossa pesquisa são a idealista, que observam o território a partir da ação de sujeitos e comunidades; e a integradora, que integram as diferentes dimensões do social e acolhem as objetivações delineadas pelos enfoques materialista e idealista, incluída neste último grupo. (HASBAERT, 2004).

Entretanto, além das concepções estatal e geográfica ou física, é necessário é necessário entender que o território também se estabelece a partir do conjunto de relações construídas pelos sujeitos que historicamente construíram a sua realidade social. Cada um constrói sua forma singular de se apropriar do território. Sendo essa singularidade de apropriação que determinará as diversidades territoriais.

Em resumo, são os usos dos territórios que definem seu estatuto. E essa definição envolve também outras contribuições, a exemplo da social, cultural, afetiva e espiritual, porque a elaboração desses conceitos se dá em consonância com a dimensão humana. Nessa concepção, o território é entendido como o somatório de sentidos culturais, políticos, sociais, econômicos, institucionais, demográficos e espirituais que podem orientar na sua elaboração.

É importante ressaltar que o território em nosso estudo vai além da dimensão jurídica e possui suas bases no espaço vivido, que são marcados por sentimentos de pertencimento e de apropriação. Isso define a forma como o território é gestado, bem como as relações de poder que estão por trás dessas práticas. Portanto, o conceito de território pode se consolidar como parte do espaço apropriado em uma manifestação de poder, em que se projetam interesses políticos e culturais, que devem funcionar como fatores limitantes.

Articulando ao que já foi discutido, a territorialidade se relaciona com a questão da produção de bens, de moradia e de relações de trocas internas e

externas, entre outras questões do cotidiano. Segundo Fernandes Neto (2006, p. 7-8) “[...] a territorialidade pode ser entendida como uma estratégia espacial para afetar, influenciar ou controlar recursos e pessoas, através do controle da área [...]”

Como um conceito relevante para as nossas investigações, a territorialidade comprehende um conjunto de estratégias para estabelecer sua influência controle ou poder sobre um determinado território, sua organização, recursos e capitais. Sendo a territorialidade capaz de definir os processos de soberania do território. Isso quer dizer que as políticas públicas geradas, os programas de controle social, as decisões políticas em todas as escalas das esferas governamentais são exemplos de expressão da territorialidade. (ANDRADE, 2011).

Entretanto, as discussões acerca da territorialidade podem ser consideradas recentes se analisada sob o prisma da construção histórica, quando nos referimos aos milenares povos indígenas. Sendo nas últimas quatro décadas que estão se materializando suas conquistas através das articulações e das formas de organização dos povos indígenas, podemos apontar isto como um processo de fortalecimento da causa na atual conjuntura.

É importante compreender os conceitos de território e territorialidade para a realidade indígena, e dentro da abordagem de geografia que adotamos, são requeridos para a compreensão e o entendimento da escola na vida da comunidade indígena. É necessário estabelecermos um diálogo, com as possibilidades e confrontos entre o saber científico e o saber popular que age localmente relacionado a um currículo em movimento, construído em vários anos de discussão e luta dos próprios indígenas Potiguaras. Estes territorializam-se através das relações entre si, entre as suas aldeias e com o mundo, segundo Barcellos (2012) a etnia Potiguara possui a maior população indígena do Nordeste etnográfico, uma das maiores populações do Brasil. Atualmente possuem mais 15 mil habitantes, que vivem nas terras indígenas distribuídas em 33 aldeias, em três municípios do litoral norte paraibano: Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto, que contam com um importante aliado a Educação Escolar Indígena. No município de Rio Tinto funcionam três estabelecimentos de ensino que contam com a educação diferenciada, conforme as figuras abaixo, estas escolas são importantes para o movimento de resistência e luta das comunidades indígenas Potiguara, são as escolas estaduais indígenas Dr. José

Lopes Ribeiro, Guilherme da Silveira e Cacique Domingos Barbosa dos Santos. As duas primeiras estão situadas no território da aldeia Monte-Mór e a última se situa na aldeia Jaraguá.



Figuras 11 e 12 – Escola Estadual Indígena Dr. José Lopes Ribeiro. Na primeira figura à esquerda podemos visualizar os índios Potiguara da aldeia Monte-Mór dançando o Toré no pátio da escola. Na segunda observa-se a formação para o Toré, ao centro fica liderança indígena, a Cacique e formando a roda, a diretora, a secretária, professores, funcionários indígenas e os outros índios. Setembro de 2012. Autoria: Sidnei Felipe da Silva



Figuras 13 e 14 – Escola Estadual Indígena Guilherme da Silveira. Na primeira figura à esquerda podemos visualizar a parte da frente da escola, que funciona num prédio construído pelo Grupo Lundgren. Na segunda observa-se a formação para o Toré, formando a roda, a diretora, a secretária, professores, alunos e os funcionários indígenas da escola na abertura da Semana Cultural Indígena (2013) na frente do ginásio poliesportivo “O Fernandão” na Aldeia Monte-Mór. Abril de 2013. Autoria: Sidnei Felipe da Silva



Figuras 15 e 16 – Escola Estadual Indígena Cacique Domingos Barbosa dos Santos. Na primeira figura à esquerda podemos visualizar os índios Potiguara da aldeia Jaraguá em uma sala de aula da escola se preparando para uma apresentação na Semana da Cultura Indígena. Na segunda observa-se a união entre escola e comunidade indígena. Outubro de 2011. Autoria: Sidnei Felipe da Silva

1.3 A questão ambiental em pauta nas terras indígenas Potiguaras

Para iniciarmos uma análise da questão ambiental nas terras indígenas Potiguara de Monte-Mor. É necessário uma breve caracterização dos recursos naturais encontrados neste tecido territorial, e de acordo com o antropólogo Sidney Peres, estas terras se caracterizam por possuir clima quente e úmido (ou tropical chuvoso), com temperaturas médias de 27º C e 28º C, e elevados índices pluviométricos (de 1.800 a 2.000 mm/anuais), curtos períodos de seca (até 2 meses ao ano), uma umidade relativa do ar com médias de 80%. Com estas condições de umidade encontraremos uma vegetação variada: formações florestais (matas e mangues), campos de várzea e cerrados (tabuleiros). Os tipos de solos encontrados nestas terras são: de mangue, salgados e encharcados permanentemente e sob influência das marés; de várzea, aluviais e hidromórficos; e os arenosos e argilosos de baixa fertilidade, lixiviados (podzólicos e latossolos) sobre sedimentos terciários, que correspondem a maior parcela da TI de Monte-Mor. A rede de drenagem é formada por pequenas bacias hidrográficas restritas aos tabuleiros, que se desenvolve no sentido oeste-leste (bacia do rio Estiva), intercalada pela bacia do rio Mamanguape, proveniente do planalto da Borborema e que obedece ao mesmo direcionamento. (PERES, 2004).

Uma das maiores preocupações com a degradação ambiental para os

indígenas Potiguara em seus territórios é o cultivo da cana-de-açúcar que ocupou grande parte do território dos tabuleiros costeiros, situados em torno dos 100 metros de altitude, onde estão os grotões, pequenos vales encaixados, cujos riachos alimentam a bacia do rio Mamanguape. Por localizar-se em uma área plana facilita a irrigação, tornando-se ideal para a agricultura mecanizada, utilizada por Usinas e Destilarias.



Figura 17 – Predominância do cultivo da cana-de-açúcar. Visualização de uma área de cultivo da cana-de-açúcar que se encontra situada em uma área que se limitam, confundem-se e invadem as áreas destinadas as terras indígenas Potiguara. Março de 2013. Autor: Josineide Oliveira

Segundo Andrade (1997, p. 34), “a destruição da mata para que o solo fosse ocupado pela cana foi quase total, não se encontrando mais a mesma, senão representadas por pequenos testemunhos no baixo vale”. O problema ambiental constatado nos tabuleiros é o cultivo da cana-de-açúcar, que atinge as margens do rio Mamanguape, não sendo poupadadas, sequer, as matas ciliares. Os ingazeiros representam a vegetação mais característica deste ecossistema. Como afirma Andrade,

O rio é temporário até onde chega a influência das marés oceânicas e, em seu leito, mesmo a jusante da Usina Monte Alegre, existem afloramentos do complexo. A erosão lateral é intensa e grandes são as cotas de sedimentos trazidos ao rio que assoreia cada vez mais o leito. (ANDRADE, 1997, p. 22).

Atualmente existe uma enorme preocupação com a degradação ambiental que ocorre no baixo curso do rio Mamanguape, um problema visível é o processo erosivo

de suas margens, que caracteriza o assoreamento do rio, ou seja, é o “transporte da terra fértil e dos materiais pesados, que são depositados no fundo do rio, comprometendo o seu nível de profundidade, certamente este fenômeno está ligado à falta de vegetação nativa que antes absorvia a água.” (VASCONCELOS; GEWANDSZNAJDER, 1983, p. 206).

As áreas de Mata Atlântica foram muito degradadas em virtude do cultivo da cana-de-açúcar, que a partir da década de 1980, com o PROÁLCOOL teve as áreas do cultivo ampliadas causando grandes impactos ambientais neste bioma. A poluição e o assoreamento dos rios causados pelo cultivo da cana-de-açúcar também afetou mangues e tabuleiros, impactando os ecossistemas fluviais e estuarinos. É nesse sentido que a etnia Potiguara vem travando ao longo da história lutas com usineiros, fazendeiros e empresários (latifundiários) para que não destruam e não poluam o meio ambiente, as batalhas travadas com a CTRT pela demarcação das terras indígenas e finalmente as terras que pertencem a Área de Proteção Ambiental (APA) da Barra do Rio Mamanguape¹, são questões de relevante importância para a permanência de maneira sustentável destes povos em suas terras.

A APA conta com remanescentes da Mata Atlântica e outros biomas que são de fundamental importância para a conservação e preservação dos recursos naturais neste território, assim como a maior área de manguezal conservado do Estado da Paraíba.

As unidades de conservação APA da Barra do Mamanguape e ARIE da Foz do Mamanguape são sobrepostas às Terras Indígenas Potiguara de Monte-Mór. Além delas há uma Reserva Ecológica do Rio Vermelho na TI Monte-Mór, cujos conflitos tratam principalmente da extração de madeira. A APA sobrepõe-se às terras indígenas afetando territórios das aldeias Acajutibiró, Caeira, Val, Camurupim, Tramataia, Brejinho, Três Rios, Jaraguá e Monte-Mór. (CARDOSO & GUIMARÃES, 2012, p. 33)

Diante das questões ambientais neste território, marcado pela superposição de terras, esse estudo busca analisar as possíveis práticas ambientais que são

¹ Nessa reserva classificada como Unidade de Conservação (UC), criada em 10 de setembro de 1993, pelo Decreto Federal nº 924, dentro de seus limites, encontram-se incluídas seis aldeias indígenas Potiguara, situada, nas margens esquerdas da foz do Rio Mamanguape, no Litoral Norte do Estado da Paraíba.

abordadas pela comunidade escolar indígena de Jaraguá e Monte-Mór. Nesta perspectiva em 2010, um importante instrumento entrou em ação um projeto elaborado por técnicos da FUNAI e pelos indígenas Potiguara que é o Etnomapeamento das TIs do povo Potiguara da Paraíba, segundo os especialistas do órgão, esta ação ocorreu em clima de diálogo, utilizando na construção e elaboração dos mapas uma linguagem popular, para a participação dos indígenas, já que é de extrema relevância o conhecimento e a intervenção dos indígenas para a elaboração e conclusão do trabalho.

A temática dos mapas tiveram como foco principal os impactos e conflitos ambientais, usos atuais das terras e tipos de solos, entre outros. O lançamento dos mapas nas aldeias do povo Potiguara contou com a presença e participação das lideranças locais e dos membros da comunidade, foi também registrada a presença do cacique-geral, Sandro Potiguara, dos representantes da FUNAI e da APOINME (Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santos), do vice-cacique do Território Pankaru de Entre-Serras, Marcelo Monteiro, e do secretário de Assuntos Indígenas do município de Petrolândia-PE, Adelmar Júnior.



Figuras 18 e 19 – Etnomapeamento das TIs do povo Potiguara da Paraíba. Na primeira figura à esquerda podemos visualizar os índios Potiguara realizando um ritual sagrado no evento. Na segunda observa-se a participação no evento da liderança indígena de Monte-Mór, a cacique Claudecir da Silva Braz. Agosto de 2011. Autoria: Leandro Potiguara

O referido projeto culminou com a publicação do livro *Etnomapeamento dos Potiguara da Paraíba*, fruto dos estudos sobre os conhecimentos etnoambientais

realizado com os Potiguara, no período de agosto de 2010 à agosto de 2011. O estudo foi realizado através de oficinas, caminhadas pelo território, conversas e entrevistas, em um clima de diálogo intercultural e intercientífico. Esta pesquisa enquadra-se em uma proposta de fomento a gestão territorial em terras indígenas, combinando a dimensão política e de planejamento do território, com a dimensão ambiental de ações de etnodesenvolvimento, calcado na valorização da cultura e na segurança alimentar, bem como da proteção do território e conservação dos recursos ambientais.



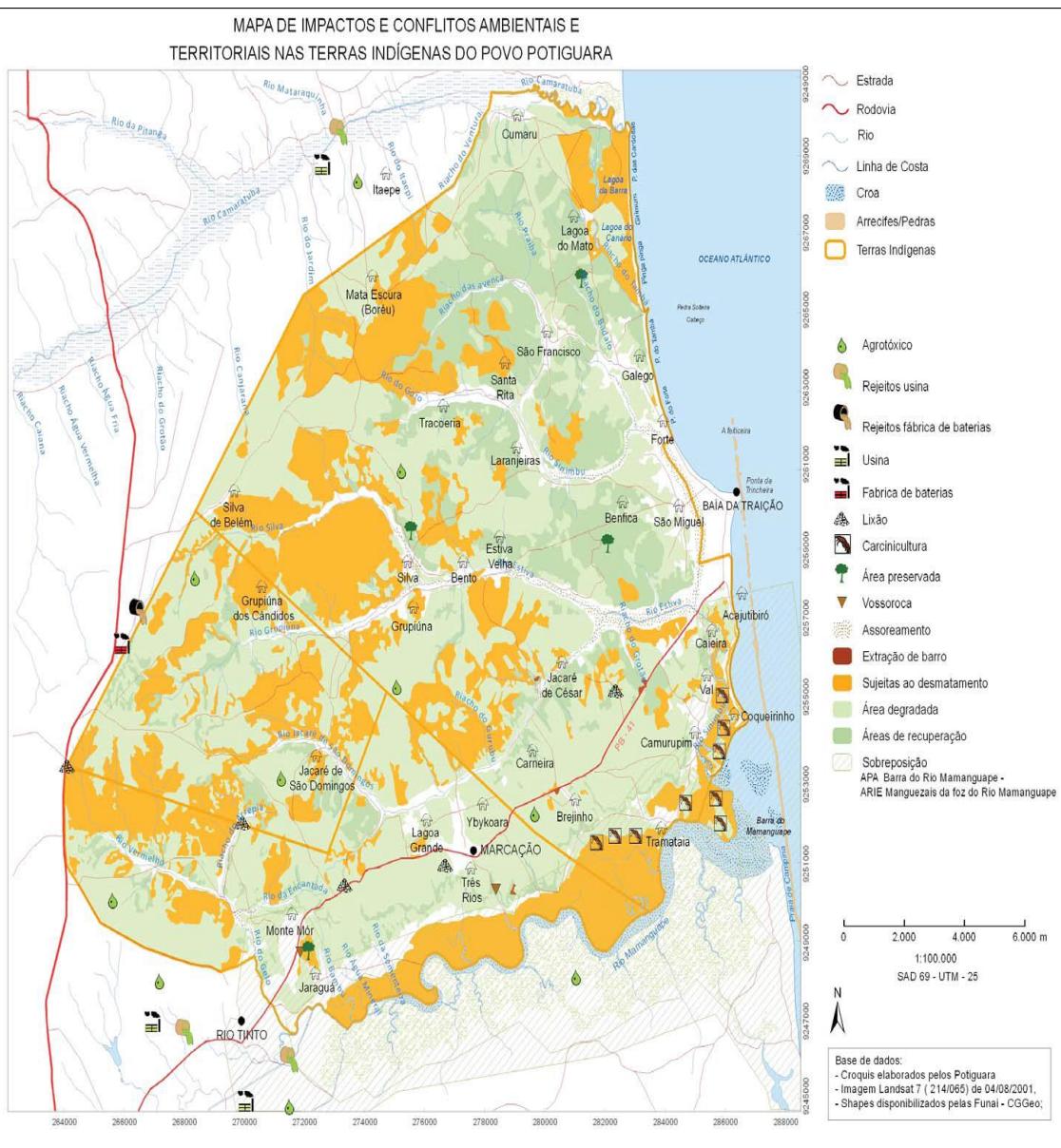
Figuras 20 e 21 – Elaborando os Etnomaps das TIs do povo Potiguara da Paraíba. Na primeira figura à esquerda podemos visualizar os índios Potiguara produzindo os etnomaps. Na segunda observa-se a participação dos técnicos da FUNAI na elaboração dos etnomaps. Autoria: Cardoso & Guimarães, 2012

O território para os povos indígenas que em geral e culturalmente possui uma relação íntima com a natureza, e no caso de populações tradicionais como os povos indígenas Potiguara, devemos compreender que para preservar os seus recursos naturais é necessário respeitar os limites de suas terras. Segundo Andrade (2012), é necessário entender que os espaços territoriais para povos indígenas equivalem à autonomia política, jurídica, de gestão, controle e administração sobre todos os recursos existentes nesses territórios, seja hídricos, agroflorísticos, agrofaunísticos, minerais, entre outros. A partir desta compreensão podemos avançar na questão da territorialidade, e com estes avanços os Potiguara exerçerão o direito autônomo de gerenciar e administrar seus próprios territórios.

A seguir apresentaremos os mapas elaborados, ou seja, o resultado do etnomapeamento das TIs Potiguara e apresentados nas aldeias indígenas Potiguara

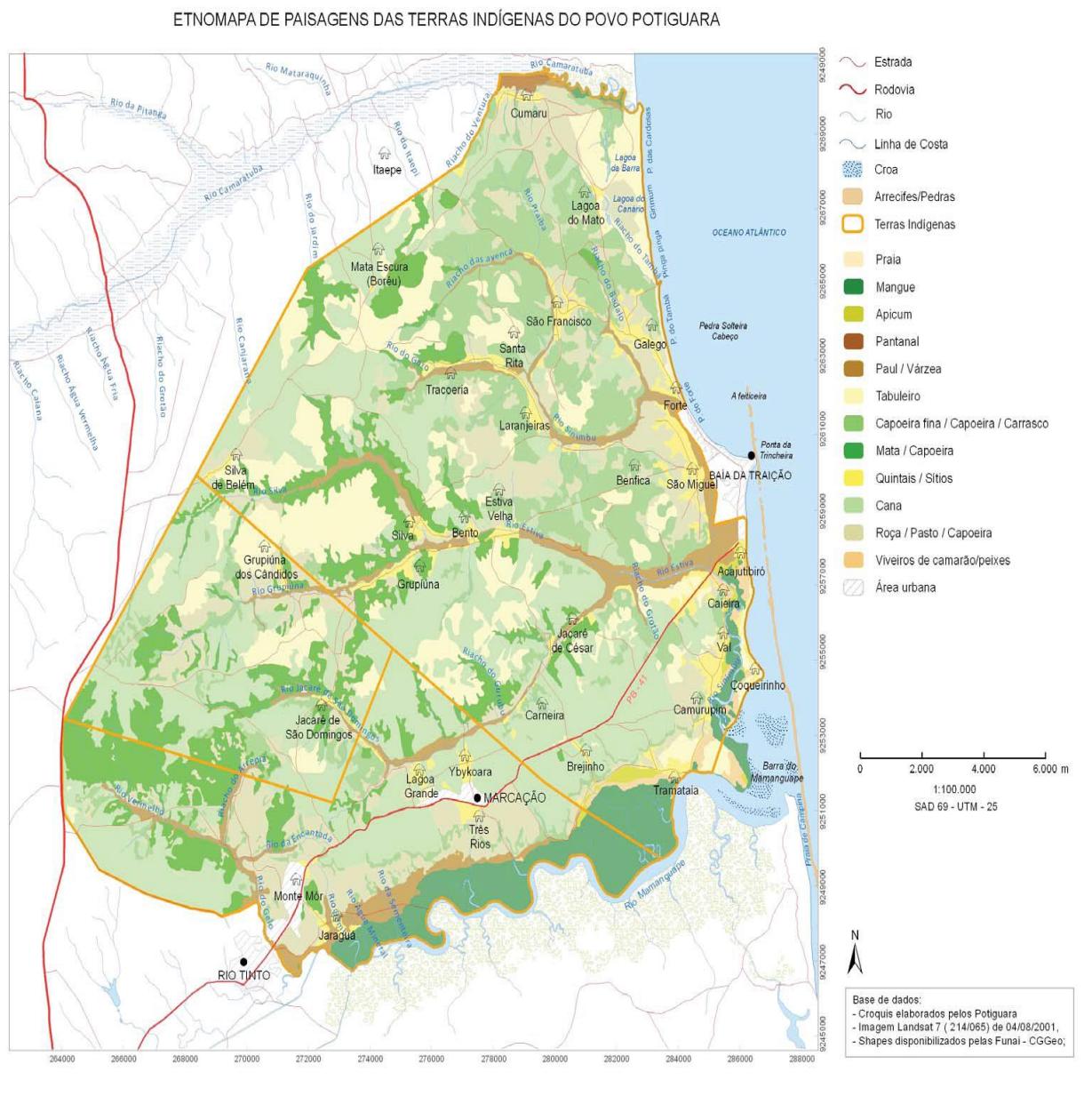
segue abaixo o resultado do estudo de etnomapeamento realizado por técnicos da FUNAI e pelos Potiguara nas TIs Potiguara:

MAPA 2: Impactos e Conflitos Ambientais e Territoriais nas Terras Indígenas do Povo Potiguara



Mapa: Impactos e Conflitos Ambientais e Territoriais nas Terras Indígenas do Povo Potiguara. Fonte: Cardoso & Guimarães, 2012

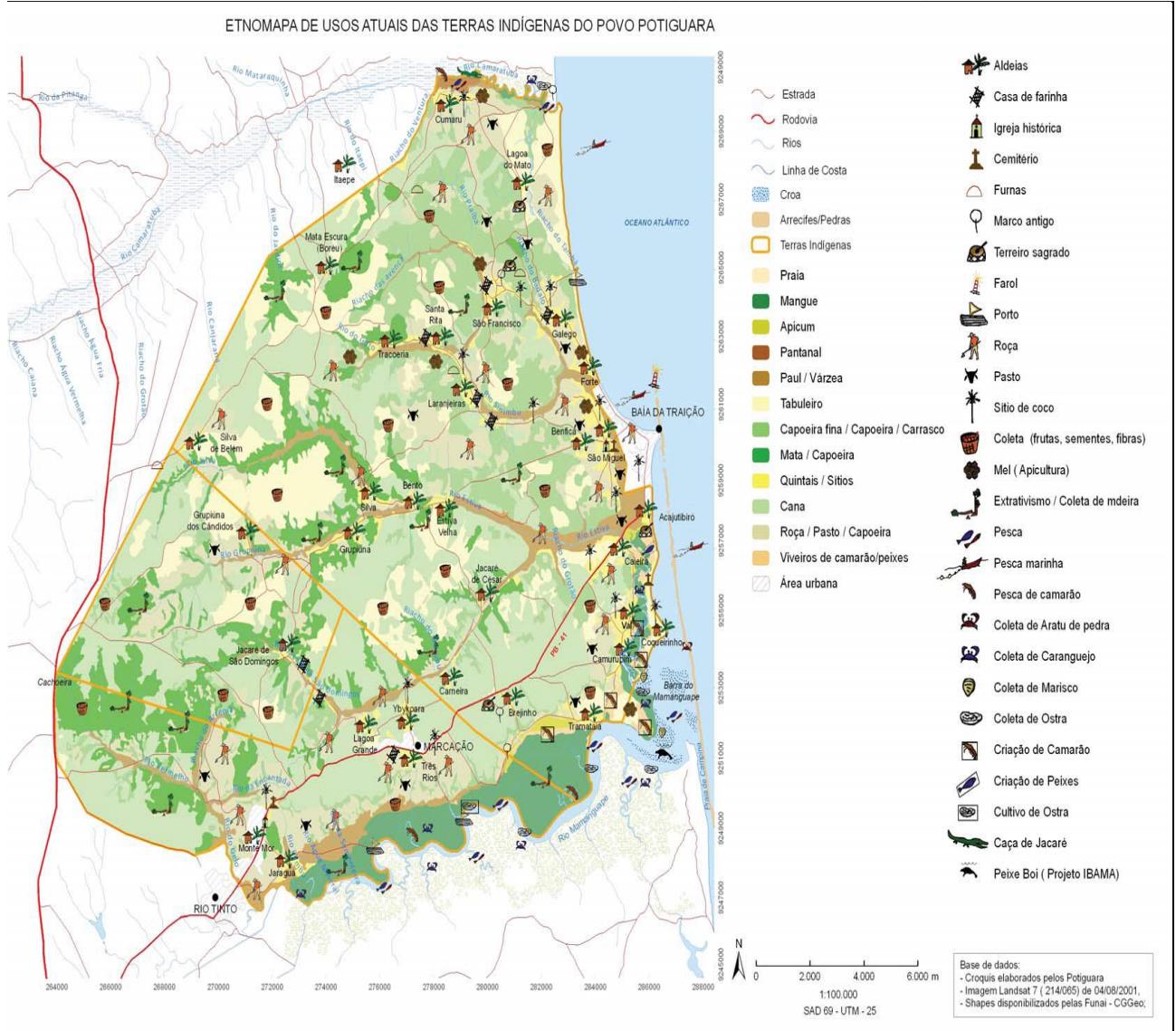
MAPA 3: Etnomap de Paisagens das Terras Indígenas do Povo Potiguara



Mapa: Etnomap de Paisagens das Terras Indígenas do Povo Potiguara. Fonte: Cardoso & Guimarães, 2012

Este trabalho de etnomapeamento das TIs Potiguara deve trazer aspectos positivos para a comunidade indígena e tende a se refletir em outras comunidades indígenas do país. Por que os mapas tendem a simbolizar o fortalecimento político e sustentável das etnias. O povo Potiguara podem utilizar os mapas para localizar os pontos negativos e positivos encontrados em seus territórios, assim poderão realizar atividades que visem recuperar as áreas degradadas, e utilizar como referência os indicadores positivos apresentados para a conservação de seus recursos.

MAPA 4: Etnomap de Usos Atuais das Terras Indígenas do Povo Potiguara



Mapa: Etnomap de Usos Atuais das Terras Indígenas do Povo Potiguara. Fonte: Cardoso & Guimarães, 2012

A valorização da qualidade de vida promove a emergência da discussão ambiental. Perpassa essa discussão, não só a necessidade de preservação na natureza como recurso, mas também a valorização da natureza como patrimônio, assim como a discussão e proposição das formas de uso e preservação. “Esta temática promove no âmbito científico uma releitura dos conceitos de natureza e sociedade.” (SILVA; GALENO, 2004, p. 185). E na relação natureza e sociedade em terras indígenas, os etnomapas devem ser utilizados nas escolas estaduais indígenas como um recurso didático-pedagógico que auxilie na relação ensino-aprendizagem de forma interdisciplinar possibilitando a abordagem do tema transversal meio ambiente.



Figura 22 – Etnomapas das TIs Potiguara. Na figura observamos que estes mapas permitem reflexões sobre os territórios indígenas Potiguara . Agosto de 2011. Autoria: Leandro Potiguara

De acordo com Barcellos (2012) de maneira geral, o meio ambiente nas terras do povo Potiguara, encontra-se muito afetado pela ação do ser humano. São inúmeros fatores que contribuíram para o agravamento do atual estágio de devastação da vegetação nativa, dentre os quais, a monocultura canavieira, que tem provocado o desaparecimento das restingas, das matas de tabuleiros costeiros, o empobrecimento do solo, bem como a extinção gradativa de toda a biodiversidade.

É nesse sentido que se verifica a necessidade de conceber e possibilitar as múltiplas abordagens da EA nas escolas indígenas das aldeias de Jaraguá e Monte-Mór, objetivando estabelecer uma relação que venha a contribuir para a compreensão dos problemas relacionados aos ecossistemas situados em seus domínios territoriais.

2 REFLEXÕES SOBRE A INTER-RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, A EJA E A EA

2.1 Uma breve análise da Educação Escolar Indígena

A princípio devemos elucidar o seguinte questionamento sobre a diferença entre a educação indígena e a educação escolar indígena. A educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abre caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuírem para a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global. E segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998, p. 25): “Diferenciada porque é concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não indígena”.

A relação entre culturas diferentes, durante mais de cinco séculos da história da ocupação, percorre ainda caminhos diversos, pois estão imersos em contextos sócio-políticos sempre em transformação. No inicio os índios foram visto pela sociedade ocidental como um obstáculo à ocupação de seu território e a exploração através da escravidão. Foram aos poucos inseridos ao processo capitalista que se encontrava em expansão. A partir de então deveriam ser também integrados a cultura dominante, pois se acreditava que aos poucos eles seriam fatalmente destruídos. De acordo com Kanatyo (2004), é importante relatarmos que a educação escolar indígena é um processo que historicamente está ocorrendo desde os tempos da colonização do Brasil através dos jesuítas, sendo imposta pelos colonizadores. Neste período houve uma miscigenação das culturas, onde parte das culturas indígenas, a espiritualidade e as línguas foram aos poucos adormecidas, porém não foram esquecidas, pois não é muito fácil desprezar os saberes culturais e a identidade destes povos.

É no século XX, somente nas últimas décadas, que aconteceram profundas transformações no quadro político brasileiro, com a organização da sociedade civil através de várias entidades entre elas as indígenas e indigenistas que passaram a ter uma participação de maneira ativa na esfera política do país, onde acontecia a luta pelas suas terras e pelo direito de falar a sua língua materna e poder manter viva a sua cultura e identidade. Neste período, os índios conseguiram alcançar algumas conquistas em suas lutas, mas o extermínio e a exploração ainda acontecem nos dias atuais. No entanto, os índios continuam fortes e resistentes na busca de suas identidades étnicas e estratégias consolidadas cada vez mais pelas sociedades indígenas remanescentes. Foi a partir destas lutas e nesse novo contexto de resistência política que a escola indígena aparece para assumir um novo papel frente aos grupos indígenas, passando de instrumento de dominação a instrumento de reafirmação étnica e cultural, fonte de conhecimento da lógica da sociedade envolvente, lançando as bases um diálogo onde os índios se constroem como sujeitos pensantes capazes de reivindicar o que se garante a Constituição Federal (CF) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que garante uma escola bilíngüe e diferenciada.

A educação escolar indígena foi homologada a partir do consenso na área de atuação da educação básica, se deu pelo plano legal, no qual atendesse as necessidades educacionais desses povos e seus interesses, respeitando seus modos de vida com a comunidade, como eles querem e o tipo de funcionamento das discussões na legislação, diante disso ganhou importância e garantia com:

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 70 se organizava na busca da afirmação dos direitos desses povos no Brasil. Os arts. 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, 2007, p. 26)

A partir deste momento a educação escolar indígena passa a ser um ordenamento político de grande valor para as causas indígenas e inova suas garantias aos movimentos e a população escolar indígena que deixa de ser uma temática secundária. Além da LDB nº 9394/96, e da resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), o direito a uma educação diferenciada, no qual está garantida na Constituição, também se encontra contemplado no plano nacional pela educação e no projeto de lei de revisão do Estatuto do Índio, ambos discutidos no congresso nacional, aprovados na Constituição, artigos 210, 215 e 231, através do Decreto Presidencial nº 26/91 que define o Ministério da Educação (MEC) como o responsável pela proposição da política de educação escolar indígena, passando os Estados e Municípios a serem responsáveis por sua execução sob orientação do MEC. (MEC, 2007, p. 26).

Foi em 1993, que o MEC resolveu garantir os direitos conquistados na constituição publicando o documento intitulado “A Educação Indígena” elaborado para servir de referência básica aos planos operacionais dos Estados e Municípios em relação à educação indígena. Este documento retrata a principal mudança quanto ao caráter da legislação brasileira que passa a reconhecer o direito, a diferença e a proteger as organizações sociais, costumes, crenças e tradições próprias das populações indígenas.

Diante desses instrumentos já existentes e pensando em sua forma própria de educação e processo de aprendizagem, estudiosos e militantes da causa indígena desenvolveram o Estatuto da Escola Indígena (resolução 3/99 – CNE), que deve, ou pelo menos deveria ser seguido por todas as escolas que trabalham com o público indígena. Segundo o artigo 39, da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação, as escolas indígenas, atendendo a normas e ordenamentos jurídicos próprios e a Diretrizes Curriculares Nacionais específicas, terão ensino intercultural e bilíngue, com vistas à afirmação e à manutenção da diversidade étnica e linguística, assegurarão a participação da comunidade no seu modelo de edificação, organização e gestão, e deverão contar com materiais didáticos produzidos de acordo com o contexto cultural de cada povo. (Parecer CNE/CEB nº 14/99 e Resolução CNE/CEB nº 3/99).

Após quase 25 anos da promulgação de nossa Carta Magna é importante afirmar que o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada e de

qualidade, ali inscrito pela primeira vez, encontrou-se respaldado na legislação subsequente. Foi assegurado aos índios o direito de serem e permanecerem índios, com suas línguas maternas e seus próprios processos de ensino e aprendizagem na educação escolar, criaram-se possibilidades para a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos. As leis subsequentes a Constituição que tratam da educação como a LDB e o Plano Nacional de Educação (PNE), abordam o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos. Para contemplar a heterogeneidade de situações e de vivências históricas e culturais de mais de 200 povos indígenas encontrados no Brasil, atesta o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI):

Os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas por uma escola que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. Uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, pode inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por estes povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quando respeitadas em suas particularidades. (RCNEI, 1998, p.34).

Apesar das conquistas mencionadas no campo jurídico, a educação escolar indígena no Brasil, em geral, apresenta-se pautada por experiências fragmentadas e descontínuas, possuindo aparentes desigualdades regionais e desarticulações entre os poderes constituídos. Portanto, há ainda muito que se fazer em relação à universalização da oferta de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas, que contemple os seus interesses, sua autonomia, a garantia de seus direitos, a sua inclusão e participação no atual processo de (re)construção da sociedade brasileira, por fim, uma educação escolar indígena que satisfaça as necessidades básicas de aprendizagem destes povos.

O mais recente ordenamento jurídico voltado para a educação escolar indígena é de extrema relevância para a realização de uma educação escolar de

qualidade direcionada a estes povos, o Decreto 6.861/2009 cria os “Territórios Etnoeducacionais”. Através deste decreto o MEC propõe que se faça uma articulação entre os entes Federativos a partir de uma pontuação que deve ser efetivada em um Plano de Ação. Para o MEC, os governos estaduais e municipais devem elaborar um plano de ação articulado com vários sujeitos sociais, indígenas, universidades e entidades de apoio, para oferecer a Educação escolar indígena, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades específicas.

2.2 Vivenciando a Educação Escolar Indígena Potiguara

A educação escolar indígena pode ser analisada como uma estratégia de resistência desses povos. Assim, o ensino diferenciado se coloca como um instrumento tanto político-pedagógico quanto social. A busca por uma educação escolar indígena requer mudanças em diretrizes, objetivos, currículos e programas mais adequados à realidade indígena. Além dessa mudança na estrutura pedagógica, a escola indígena é construída a partir da inter-relação entre professor, aluno, direção, lideranças e comunidade. Nesta perspectiva os povos Potiguara tem lutado para garantir seus direitos assegurados na Constituição e na LDB, como afirma o professor José Mateus do Nascimento (2012, p. 17).:

A educação diferenciada ou educação escolar indígena é uma das bandeiras de luta da etnia Potiguara, pois acreditam que a escola desempenha um papel essencial na formação das novas gerações. Exigem uma política mais definida para a educação indígena, com respeito a construção de um currículo ou proposta pedagógica que considere os aspectos do bilinguismo, do interculturalismo, da religiosidade e tradições da etnia.

De acordo com Vasconcelos (2010), a educação dos Potiguara parte das relações de seu povo com a sua cultura, e isto ocorre através da iniciação das crianças nas práticas religiosas e culturais, num processo de herança deixada de pai para filho, além das histórias de vida contada pelos anciões (oralidade), que tem contribuído atualmente para fazer parte do currículo escolar, fazendo com que a educação informal passe a fazer parte da educação formal sistematizada. Nesta visão percebe-se que o povo Potiguara tem sua forma particular de educar-se, portanto não poderiam e nem deveriam continuar a viver subordinados a absorver os

valores e os saberes da cultura dominante, sem poderem expressar a sua cultura para seu povo e para a sociedade. Daí a necessidade de uma educação escolar indígena que venha contemplar a riqueza cultural destes povos como assevera Nascimento (2012, p. 83):

O respeito à interculturalidade traduz a possibilidade de diálogo que os indígenas podem estabelecer entre as tradições indígenas e a cultura do não-índio. O povo comprehende que o processo de assimilação de tecnologias de outras sociedades não se constitui em ameaça. Ao contrário, servem para realizarem o confronto entre diferentes modos de pensar e agir dos seres humanos que se organizam distintamente. Entre os Potiguara tornou-se comum o uso dos meios de comunicação para fortalecer atitudes de afirmação identitária. As novas tecnologias são utilizadas como “armas” no seio das mobilizações de luta pela demarcação de terras e representação política.

O povo Potiguara possui conhecimento de sua história, e vêm aos poucos reafirmando sua cultura através de sua língua (tupi), de suas danças (toré), de seus mitos e seus ritos, aliado a sua espiritualidade da religião nativa, na consciência de que tudo que existe na natureza tem a presença do criador, o que contribuiu para uma maior proteção ao meio ambiente. Segundo Barcellos (2012), o povo Potiguara tem sentimento de amor e respeito pelos lugares sagrados que sejam não sofreram modificações causadas pelo homem como as matas, os rios, os mares, o espaço. Além dos lugares construídos como: cemitério, furnas, ocas, por serem estes os locais em que eles realizam seus rituais, entram em contato com o Deus (Tupã), realizam orações de cura espiritual. Assim sendo, estes valores culturais e espirituais é parte essencial para as práticas educativas potiguara.

Os mitos e os ritos estão presentes na cultura e na espiritualidade Potiguara enriquecendo cada vez mais a história e contribuindo com o processo educacional do povo desta etnia, porque faz reavivar valores adormecidos, mas jamais esquecidos na alma dos Potiguara, pois mesmo sendo negado pelo processo educacional excludente, eles sempre eram repassados timidamente, através da oralidade dos mais velhos para o mais novos, o que permitiu que estes mitos permanecessem vivos no imaginário dos Potiguara, entre eles podemos citar: comadre fulorzinha, pai do mangue, mãe d’água, além dos inúmeros espíritos espalhados no cosmo. E que estão se materializando na educação indígena

potiguara em cartilhas elaboradas por professores e alunos Potiguara que contaram com a assessoria da FUNAI e da UFPB, como “Os Potiguara pelos Potiguara” (2005) e “Lendas e Causos do Povo Potiguara” (2009), ou seja, os mitos e ritos do povo Potiguara passam a ganhar destaque também como material publicado, a tendência é que este movimento de reafirmação cultural venha se enraizar e se difundir em nossa sociedade. Em relação aos mitos do povo Potiguara é relevante salientar como a academia está realizando suas pesquisas em relação à cultura indígena desta etnia como afirma Nascimento,

[...] Na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião (PPCGR) apresenta diversas linhas de pesquisa, entre elas a linha da Religiosidade Popular. Esta linha tem interesse pelo fenômeno da Crença Religiosa, no sentido mais amplo de sua manifestação, quer em produções antigas ou modernas, quer em tradições orais ou escritas. Abarca estudos de antigas civilizações (Roma, Grécia, Índia) como também modernas representações populares. De modo especial, centra sua atenção na religiosidade popular do Nordeste brasileiro, com seus messianismos e milenarismos, e nas manifestações indígenas e afro-brasileiras. Diante deste contexto, tem um olhar focado no respeito e valorização pela população indígena com a intenção de minimizar toda a imagem distorcida que os brasileiros têm dessa etnia. (NASCIMENTO, 2012, p. 45).

Conforme Eliade (2007), os ritos reavivam os mitos, porque neles são encontradas formas de manter eles sempre vivos na mente do povo de uma determinada etnia. No caso dos Potiguara, fica evidenciada tal afirmação em seus rituais como o Toré, a dança do fogo, a dança da mandioca, as missas e os cultos. E dentre os rituais acima citados o mais valorizado pelo povo Potiguara devido a sua importância em relação ao ressurgimento desta etnia, e para os autores Barcellos e Soler (2012, p. 187):

Falar do Toré Potiguara é falar da vida indígena na sua mais profunda dimensão. O Toré é um dos principais rituais sagrados dos povos indígenas no Nordeste. Trata-se de uma expressão lúdica e organizadora, íntima e emblemática, definida pelos indígenas como *tradição, união e crença*, que é atualmente uma prática conhecida e presente na maioria das coletividades que se reivindicam como indígenas. Entre os Potiguara, o Toré é uma das principais práticas religiosas como também um dos mais importantes sinais de diacriticidade e de referência paradigmática de etnicidade.

O Toré, na visão dos Potiguara, segundo a cartilha “Os Potigura pelos Potiguara” (2005) que foi elaborada por professores e alunos Potiguara de Baía da Traição, é um ritual indígena que é dançado em forma de círculo, com o acompanhamento musical de gaitas, tambores e maracás. É um ritual sagrado para os Potiguara, e é dançado em momentos especiais para eles, sendo esta expressão um símbolo da luta e resistência dos índios durante todos esses anos. Eles têm no som dos tambores e da gaita uma representação de que os nossos guerreiros ainda lutam e resistem em suas terras aos invasores. Para eles o Toré significa a sua própria cultura, durante a dança são entoadas músicas que retratam os momentos de lutas e vitórias, relatando também as crenças e a beleza das matas e dos animais nativos, sendo essas canções escolhidas de acordo com a cerimônia. Eles afirmam também que para dançar o toré devem fazer pinturas em seus corpos com o urucum e jenipapo para tornar ainda mais belo e original o ritual, como podemos visualizar nas figuras abaixo a importância deste belíssimo ritual para a etnia Potiguara em todas as aldeias do litoral norte paraibano.



Figuras 23 e 24 – O Toré ritual sagrado para o povo Potiguara. Na primeira figura à esquerda observa-se toda a comunidade indígena Potiguara reunida para dançar o Toré nas comemorações do Dia do Índio, 19 de abril de 2013, na Aldeia São Francisco no município da Baía da Traição-PB. Na segunda podemos visualizar os índios Potiguara da aldeia Monte-Mór em formação para dançar o Toré nas comemorações do Dia do Índio, em 20 de abril de 2013, na Vila de Monte-Mór situada no município de Rio Tinto-PB. Abril de 2013. Autoria: Sidnei Felipe da Silva

Ainda devemos nos reportar a outras riquezas que a cultura indígena Potiguara possui como as suas músicas que são cantadas nos rituais e retratam a

diversidade cultural e religiosa, onde de acordo com Ramos (2010, p. 17) “[...] a música é a ferramenta essencial para possibilitar aos povos indígenas a compreensão do mundo, do seu espaço, território e reafirmação de sua identidade e cultura”. Além de toda relação do povo indígena Potiguara com a cosmologia e mitologia, pois sabem a importância das fases da lua, do sol, dos tempos úteis para plantar colher e pescar.

A mitologia encontra-se tão presente que cada aldeia tem seu mito de origem, que identifica seu processo histórico e cultural, além dos mitos cosmogônico como a relação do índio com os espíritos que estão no espaço, nas águas, nas florestas. O artesanato também se faz muito presente na cultura dos povos Potiguara desde a produção de colar, tapetes, jarros, arcos, flechas, tambores, e enfeites de palha e penas para ser usadas nos rituais de Toré e nas danças tipicamente indígenas. E a pintura corporal destes povos é carregada de simbologia, pois tem significado para eles, que era desconhecido até o fim do século passado, sendo reavivado pelas descobertas dos antropólogos que estão pesquisando esta etnia. Todos estes aspectos culturais devem permear as atividades de uma escola indígena, e o povo Potiguara está levando propostas didático-pedagógicas que contemplem seu rico acervo cultural como afirma Nascimento (2012, p. 77):

Aprender a valorizar as tradições, principalmente, no interior das escolas de educação indígenas. Há um movimento, entre os Potiguara, de levar a cultura indígena para compor as propostas didático-pedagógicas das escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A proposta está em vivenciar uma educação diferenciada, de forma a privilegiar o estudo de disciplinas ou eixos temáticos relacionados à etnohistória, etnogeografia, literatura indígena Potiguara (mitos, lendas e credícies), língua Tupi, plantas medicinais, cultivo e produção de alimentos típicos da região.

A educação escolar indígena Potiguara apresenta um potencial muito grande para o seu estabelecimento e para contemplar o universo cultural desta etnia, ela é muito rica através da diversidade de saberes que é próprio deste povo, o que justifica a escola diferenciada tão desejada por estes povos, para incentivar e reavivar saberes e valores culturais adormecidos pelo processo de aculturação.

2.3 Breve caracterização das Escolas Indígenas Potiguara de Rio Tinto-PB

Como afirma Kanatyo (2004), a nossa Constituição garante que a escola diferenciada indígena deve ser intercultural, bilíngüe, específica e diferenciada, o que permite à sociedade indígena a preservação de sua identidade étnica e a garantia de sua própria existência. Dessa maneira a escola passa a ser um espaço de reestruturação da identidade e cultura destes povos, por isso se faz necessário que os próprios índios sejam pesquisadores de sua própria cultura e tenham cursos de formação de professores indígenas, para se tornarem professores, administradores de seu sistema escolar. Compactuando com o pensamento de Kanatyo ao visitar as escolas indígenas do povo Potigurara localizadas em Rio Tinto-PB, observamos que as referidas garantias aos poucos estão começando a se concretizar, entretanto sabemos que ainda há muito a se fazer por estes povos.

As nossas observações realizaram-se nos três estabelecimentos de ensino que estão situados nas terras indígenas de Monte-Mór e Jaraguá, são as escolas, Escola Estadual Indígena Drº José Lopes Ribeiro; Escola Estadual Indígena Guilherme da Silveira; e Escola Estadual Indígena Cacique Domingos Barbosa dos Santos. Foi necessário coletar dados que favorecessem o reconhecimento físico e pedagógico das referidas instituições de ensino que possuem uma educação diferenciada justamente por se encontrarem localizadas em terras indígenas, dessa maneira buscam relacionar as tradições e cultura indígena com os acontecimentos e outras formas de cultura que não pertencem à aldeia.

Em princípio falaremos das escolas situadas na aldeia Monte-Mór, primeiro a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Dr. José Lopes Ribeiro que registrou no inicio deste ano letivo as matrículas de um público de 600 alunos que foram distribuídos entre os turnos matutino, vespertino e noturno. A escola foi fundada em 04 de abril de 1927, para atender as necessidades da comunidade que ficava situada na antiga Vila da Preguiça, que também já foi denominada Vila Regina e hoje com a retomada das terras pelos índios remanescentes chama-se Monte-Mór. Essa escola foi fundada pelo então professor José Lopes Ribeiro, que residia na cidade de Mamanguape e que vinha da mesma segundo contam os mais antigos, montado em um cavalo para lecionar na escola. Ainda segundo os mais velhos

Lopes Ribeiro era um homem austero que pregava a disciplina como forma de aprender e de se desenvolver enquanto ser humano.

A escola hoje mudou bastante, no ano de sua fundação contava apenas com duas salas de aula, hoje a escola ainda com um porte pequeno para atender esta grande quantidade de alunos que detém mudou não da forma que se deseja, mas agora possui no seu plano físico seis salas de aula, uma cozinha, uma secretaria, um auditório improvisado que fica no fundo das salas de aula e é o espaço utilizado para as reuniões de pais e mestres, festividades da escola e atividades do Programa Mais Educação. A escola conta com espaço físico favorável para sua ampliação, porém, falta recursos para tal empreendimento, já que estás obras devem ser custeadas pelo Governo do Estado da Paraíba. Infelizmente as salas de aula encontram-se em um estado de deterioramento, não sendo devidamente arejadas como deveriam ser; o mobiliário é novo e bem conservado pelos alunos; ainda falta para a escola um espaço adequado para uma biblioteca, e também se faz necessário um espaço adequado para que os alunos possam praticar esportes.

É importante explicarmos que só recentemente, ou seja, a alguns anos foi que a escola contando com o apoio da comunidade passou a adotar a educação diferenciada indígena . “Esta unidade escolar teve em Julho de 2008 os primeiros movimentos, com o objetivo de ter uma educação diferenciada, mas apenas em 02 de março de 2009 é que ela foi reconhecida como escola diferenciada indígena”. (VASCONCELOS, 2010, p. 48).

Na parte administrativa da escola está conta com uma (1) gestora escolar formada em pedagogia com especialização em psicopedagogia, uma (1) secretaria escolar que está cursando pedagogia, três (3) auxiliares administrativos formados em pedagogia. No que tange o setor pedagógico a escola conta com trinta e seis (36) professores formados em diferentes áreas, alguns com especialização, uma (1) coordenadora pedagógica que atua em todas as modalidades de ensino, ou seja, junto aos ensino fundamental I e II, ao ensino médio e a EJA. Na área de apoio a escola dispõe de quatorze (14) funcionários entre auxiliares de serviço, merendeira, vigilantes e fiscais de alunos. No total trabalham na escola campo cinquenta e três funcionários.

A educação oferecida na escola conta com educação infantil que vai do maternal até o jardim dois, contando com professoras e auxiliares de classe para atender as crianças; a educação voltada para o público infantil e fundamental I, que vai do 1º ao 5º ano, estão no horário matutino, ou seja, essas modalidades de ensino ficam restritas por falta de espaço físico ao turno da manhã. No período vespertino a escola conta com as turmas do ensino fundamental II e do ensino médio regular, que neste ano letivo de 2013, conta com alunos do 6º ano fundamental ao 2º ano médio regular. No horário noturno a escola atende a modalidade EJA, com turmas do ensino fundamental I e II e ensino médio. Abaixo destacamos algumas imagens do referido estabelecimento de ensino e as atividades que são realizadas neste espaço, apesar de todas as dificuldades estruturais é perceptível e significativa à interação entre escola e aldeia e vice-versa.



Figuras 25, 26, 27 e 28 – Escola Estadual Indígena Dr. José Lopes Ribeiro. Na primeira figura acima à esquerda podemos visualizar a parte lateral do prédio da escola. Na segunda figura acima à direita observa-se o local que é utilizado como auditório improvisado para os eventos da escola. Na terceira figura abaixo à esquerda visualizamos os alunos do ensino fundamental em sala de aula. E na quarta figura abaixo direita temos um funcionário da escola trabalhando na secretaria da escola. Março de 2013. Autoria: Sidnei Felipe da Silva

E o outro estabelecimento de ensino da aldeia é a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Guilherme da Silveira que atende a um público de 416 alunos distribuídos entre os turnos matutino, vespertino e noturno; e também possui uma educação diferenciada por também estar situada nas terras da aldeia Monte-Mór. A referida escola foi fundada em 1957, entretanto o ato que reconheceu seu funcionamento data de 12 de março de 1981. E visava atender as necessidades da comunidade que residia na Vila Regina e hoje como já foi mencionado devido a retomada das terras pelos índios remanescentes passou a ser denominada de Monte-Mór. Sendo a primeira escola indígena da aldeia de Monte-Mór, realizando suas atividades como escola diferenciada a partir do ano de 2004.

Foi em maio de 2004, que a escola passou a ser diferenciada indígena, onde a liderança da aldeia, a cacique Claudecir da Silva Braz afirmou que foram os próprios professores da instituição que já se consideravam preparados para exercer tal trabalho, que iniciaram o movimento pela retomada junto com a comunidade. Claudecir é cacique da aldeia há aproximadamente dez anos, e declarou que também participou do processo de transição da escola Doutor José Lopes Ribeiro, lembrando que assim como na escola citada anteriormente, nesta também foram os professores que se mobilizaram a tomar a frente do movimento. (VASCONCELOS, 2010).

A escola funciona em um antigo prédio que pertenceu a CTRT, hoje a escola apresenta um porte médio para atender a quantidade de alunos que estão matriculados, possuindo no seu plano físico seis (8) salas de aula, uma cozinha, um dispensa, uma sala de informática, uma pequena biblioteca, uma secretaria, uma quadra poliesportiva em estado de abandono e um pátio que é o espaço utilizado para as reuniões de pais e mestres, festividades da escola e atividades do Programa Mais Educação. A escola conta com espaço físico razoável para sua ampliação, porém, também sofre com falta recursos para tal empreendimento, já que estas obras devem ser custeadas pelo Governo do Estado da Paraíba. Infelizmente as salas de aula não se encontram em bom estado, não sendo devidamente arejadas como deveriam ser; o mobiliário é novo e bem conservado pelos alunos; ainda falta para a escola um espaço adequado para a ampliação da biblioteca, uma reforma para melhorar o estado físico da quadra poliesportiva se faz necessário visando

possuir realmente um espaço com qualidade para que os alunos possam praticar esportes.

Na parte administrativa da escola está conta com uma (1) gestora escolar graduanda em pedagogia, uma (1) secretaria escolar que também está cursando pedagogia, (1) auxiliar administrativo graduando em pedagogia. Em relação ao setor pedagógico a escola conta com vinte e seis (26) professores formados em diferentes áreas, alguns com especialização, um (1) coordenador pedagógico que possui licenciatura plena em História atuando junto aos ensino fundamental I e II, ao ensino médio e a EJA. Na área de apoio a escola dispõe de vinte nove (29) funcionários entre auxiliares de serviço, merendeira, vigilantes e fiscais de alunos. No total trabalham no referido estabelecimento de ensino cinquenta e nove funcionários.

No período matutino a escola conta com as turmas do ensino fundamental II e ensino médio regular, que neste ano de 2013, conta com alunos do 6º ano ao 8º ano do ensino fundamental e o 1º ano do ensino médio regular. A educação infantil que vai do maternal até o jardim dois, contando com professoras e auxiliares de classe para atender as crianças; a educação voltada para o público infantil e fundamental I, que vai do 1º ao 5º ano, são ofertadas no horário vespertino. No horário noturno a escola atende a modalidade de ensino da EJA, com turmas do ensino fundamental I e II e ensino médio. Segue algumas imagens do referido estabelecimento de ensino e suas atividades decorrentes do ano letivo.



Figuras 29, 30, 31 e 32 – Escola Estadual Indígena Guilherme da Silveira. Na primeira figura acima à esquerda podemos visualizar a parte lateral do prédio da escola. Na segunda figura acima à direita observa-se o pátio da escola com uma atividade do Programa Mais Educação. Na terceira figura abaixo à esquerda visualizamos uma faixa demonstrando o orgulho do modelo de educação adotado pela escola. E na quarta figura abaixo direita temos os alunos, professores e o coordenador pedagógico da escola se preparando para uma apresentação na Semana Cultural Indígena de 2013. Abril de 2013. Autoria: Sidnei Felipe da Silva

Na aldeia Jaraguá a educação escolar indígena é ofertada por um único estabelecimento de ensino, a escola estadual indígena Cacique Domingos Barbosa dos Santos que atende a um público de 406 alunos distribuídos entre os turnos matutino, vespertino e noturno; possui uma educação diferenciada por estar dentro de uma aldeia busca relacionar as tradições e cultura indígena com os acontecimentos e outras formas de cultura que ficam fora da aldeia. A referida escola passou a funcionar a partir da Lei de criação nº 8.028, 16 de junho de 2006, sendo criada para atender as necessidades da comunidade de Jaraguá.

A escola possui no seu plano físico seis (6) salas de aula, uma cozinha, um dispensa, uma sala de informática, uma secretaria, um pátio é o espaço utilizado para as reuniões de pais e mestres, festividades da escola e também está sendo

utilizado como sala de aula improvisada devido a falta de espaço físico para atender a demanda de alunos matriculados. A escola conta com um espaço físico que pode ser ampliada para atender a comunidade escolar da aldeia, porém, faltam recursos para tal empreendimento, já que as obras devem ser custeadas pelo Governo do Estado da Paraíba. Por ser uma construção recente as salas de aula apresentam um bom estado de conservação, entretanto, não sendo devidamente arejadas como deveriam ser; o mobiliário é novo e bem conservado pelos alunos; ainda falta para a escola a construção de um espaço destinado a sala de leitura e uma biblioteca, também se faz necessário a construção de uma quadra poliesportiva, um espaço para que os alunos possam praticar esportes.

Na parte administrativa da escola está conta com uma (1) gestora escolar graduada em geografia e especialista em geografia e território, (1) gestora escolar adjunta graduada em pedagogia, uma (1) secretaria escolar que está cursando pedagogia, (1) auxiliar administrativo que possui o ensino médio. No que tange o setor pedagógico a escola conta com vinte e nove (29) professores formados em diferentes áreas, alguns com especialização, dois (2) coordenadores pedagógicos que atuam junto aos ensinos: fundamental I e II, ao ensino médio e a EJA. Na área de apoio a escola dispõe de dezoito (18) funcionários entre auxiliares de serviço, merendeira, vigilantes e fiscais de alunos. No total trabalham na escola cinquenta funcionários.

A educação oferecida na escola campo conta com educação infantil que vai do maternal até o jardim dois, para atender as crianças; a educação voltada para o público infantil e fundamental I, que vai do 1º ao 5º ano, estão no horário vespertino, ou seja, essas modalidades de ensino ficam restritas por falta de espaço físico ao turno da manhã. No período matutino a escola conta com as turmas do ensino fundamental I e II. No horário noturno a escola atende ao Ensino Médio regular que possui as turmas de 1º e 2º anos, e a modalidade EJA, com turmas do ensino fundamental I e II e ensino médio. Ao visitar as escolas compreendemos a sua importância na luta do povo Potiguara para que sejam reconhecidos e respeitados, ficando evidenciadas estas atitudes destes povos conforme as pesquisas do professor José Mateus:

Em sintonia com as políticas educacionais nacionais, o plano de educação escolar indígena Potiguara objetiva reconstituir as marcas étnico-raciais, aquelas que são capazes de fortalecer cada vez mais a identidade do grupo, de forma a se diferenciar de outros tantos espalhados no território brasileiro. (NASCIMENTO, 2012, p. 83).

Na sequencia podemos visualizar algumas imagens das atividades da escola estadual indígena Cacique Domingos Barbosa dos Santos e da comunidade.



Figuras 33, 34, 35 e 36 – Escola Estadual Indígena Cacique Domingos Barbosa dos Santos. Na primeira figura acima à esquerda podemos visualizar a entrada do prédio da escola. Na segunda figura acima à direita observa-se a frente do prédio da Associação Comunitária de Pescadores e Agricultores Indígenas. Na terceira figura abaixo à esquerda visualizamos a direção e a coordenação pedagógica da escola, no pátio realizando uma atividade junto à comunidade. E na quarta figura abaixo direita temos um aluno na área de manguezal da aldeia segurando crustáceos, estes são uma das principais fontes de renda da comunidade. Abril de 2013. Autoria: Sidnei Felipe da Silva

O ensino oferecido nas escolas é diferenciado contando com as disciplinas da matriz curricular comum a todas as escolas regulares, porém possui três disciplinas diferenciadas próprias do currículo da educação indígena são elas: Tupi, a qual busca resgatar a língua falada pelos antigos habitantes das terras de Monte-Mór, Etno-história, a qual faz uma leitura sobre a história das nações indígenas visando trabalhar a historicidade dos povos que habitavam essas terras com a ajuda dos

anções, e a disciplina de Arte e cultura onde os alunos aprendem a fazer artesanato, pintura corporal entre outras atividades que buscam privilegiar os aspectos da cultura indígena Potiguara.

2.4 A Educação de Jovens e Adultos e a sua importância para a sociedade atual

2.4.1 Breve histórico da EJA no Brasil

A educação de adultos é uma prática tão antiga quanto à história da humanidade, ainda que só tenha si tornado objeto de pesquisa científica e de investigação num período mais recente. Neste contexto a EJA surgiu como uma modalidade de ensino que se propõe como função reparadora para os excluídos do processo educacional da denominada educação básica, importante para a construção e ou reconstrução da cidadania, já que a escolarização promove a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um elemento básico para a educação continuada durante toda a vida. Em nosso país podemos afirmar que esta modalidade de ensino surge junto com a chegada dos nossos colonizadores, desde o “descobrimento do Brasil” a educação é algo que faz parte da história da construção desse país, tendo em vista que a história da educação no Brasil, por vezes, se fez junta à construção social, política e econômica do país. Muitos foram os momentos em que a educação esteve em debate, muitos foram os teóricos que permearam os ideários educativos. Assim a educação de adultos indígenas que outrora habitaram estas terras foi uma das imposições que os colonizadores impuseram para poderem ratificar a conquista deste território. Conforme poderemos ver a seguir em bibliografias que realizaram investigações a cerca do tema, principalmente nos trabalhos de Beisiegel (1997), Pierro (2001), Stephanous; Bastos (2005), Strelhow (2010) e nas obras de Paulo Freire.

No período do Brasil colonia, a educação era voltada para a formação cristã e pautada em preceitos da Igreja Católica em detrimento aos costumes próprios da cultura das crianças indígenas. De acordo com Strelhow (2010, p.50) “[...] indígenas adultos foram também submetidos a uma intensa ação cultural e educacional”, nesse contexto a educação ficava sob a tutela da Companhia de Jesus, que tinha a

função básica de agir na catequização e alfabetização dos índios na língua portuguesa, já que cada tribo indígena possuía seu próprio dialeto. Sendo em 1759, que os Jesuítas deixaram de ser responsáveis pela educação no Brasil, sendo assim, a educação passou a ser responsabilidade do Estado, e ficou sendo compreendida como uma educação laica. A partir desse momento, a educação brasileira passou a ser marcada pela questão do elitismo, o que restringiu a educação às classes mais favorecidas economicamente. Dessa maneira, a história da educação no Brasil foi sendo pautada através da situação de monopolização do conhecimento formal voltado para as classes dominantes. (STRELHOW, 2010).

A Constituição de 1824, ainda no período do Brasil imperial procurou-se dar um significado mais importante a educação. Diante desse novo pensamento foi garantido a todo cidadão a instrução primária (básica), porém, essa lei não vingou, ficando a penas restrita ao âmbito legal, tendo provocado uma discussão em todo o império de como poder-se-ia fazer para inserir as camadas menos favorecidas no sistema de ensino formal. Entretanto, com o Ato Constitucional de 1824, a educação passou a ser responsabilidade das províncias, da instrução primária e secundária de todas as pessoas, mas que foi designada especialmente para atender a jovens e adultos. Strelhow (2010, p. 51) afirma que a educação de jovens e adultos era imbuída de princípios missionários e caridosos, pois alfabetizar essas pessoas era não um dever do Estado, mas um ato de solidariedade. Assim, “Era preciso iluminar as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso.” (STEPHANOUS; BASTOS, 2005, p. 261).

A ideia de que pessoas analfabetas seriam mais dependentes e submissas tomou força no período que antecedia o Brasil republicano, no ano de 1879 com a Reforma Leônio de Carvalho caracterizou o analfabetismo como forma de dependência e incompetência. De acordo com Strelhow (2010, p. 53), “Posteriormente em 1881, a Lei Saraiva corrobora com a ideia da Reforma de Leônio de Carvalho restringindo o voto às pessoas alfabetizadas.” Com o início da República, e a nova Constituição de 1891, o voto ficou restrito a pessoas letradas e que tivessem posses, ou seja, uma pequena minoria da sociedade brasileira pode exercer seu direito de escolher seus governantes. Diante dessa conjuntura, ficou garantida por Lei a discriminação e a exclusão de pessoas sem instrução (analfabetas), devemos considerar que ao invés de haver uma evolução houve sim

um retrocesso com uma Lei tão excludente, a qual ficou em vigor por muito tempo. Como assevera Strelhow (2010, p. 55):

Agora estava garantida na lei a discriminação e exclusão da pessoa analfabeta. Ao invés de evoluir para uma democracia, reduzia-se à uma República dominada por poucos. O voto que anteriormente era restrito às pessoas que possuíssem uma determinada renda, agora além da renda teria de ser alfabetizadas. O movimento contrário à evolução é gritante, uma situação lastimável da república brasileira.

No início do século XX aconteceu no Brasil uma grande mobilização por parte da sociedade para acabar com o “mal do analfabetismo”, pois consideravam este o grande culpado para o subdesenvolvimento econômico e social que afligia o país. No ano de 1915 foi criada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, esta por sua vez, pretendia ir contra os fatores que geravam a ignorância e estabilizar a grandeza da república. Diante deste contexto, nesse determinado momento histórico, em que o descaso com a educação no Brasil fez com que os índices de analfabetismo chegassem a atingir a marca de 72% no ano de 1920, sendo que mais da metade da população não tinha acesso a educação básica. No ano de 1934 foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE), que previa o ensino obrigatório e gratuito que se estendia as pessoas adultas, vale salientar que esse foi o primeiro plano para a educação nacional, na história da educação brasileira, que tratava de forma clara e específica acerca da educação para jovens e adultos. (STRELHOW, 2010).

No cenário da política educacional brasileira, a EJA passou a ser objeto de tema político em meados dos anos 40, com a menção de oferecer educação aos adultos, como já previa os textos normativos anteriores, como na Constituição de 1934, porém apenas na década seguinte que essas políticas começaram efetivamente a tomar forma, sendo nessa década que se começou a pensar em oferecer educação as amplas camadas da população excluídas da sociedade. Essa tendência se manifestou em várias ações governamentais entre os anos 40 e 50 em níveis municipais e estaduais, ganhando amplitude nacional. Segundo Pierro (2001), foi criado o Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, além da Campanha de Educação de Adultos e o Serviço de Educação de Adultos, ambos em 1947, a Campanha de Educação Rural iniciada em 1952, além da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo no ano de 1958, neste momento histórico, passou a ser desenvolvidas, no Brasil, uma sucessão de campanhas em busca de incluir

jovens e adultos dentro do sistema educacional. Segundo Strelhow (2010, p. 53), os motivos reais para o enfretamento do analfabetismo de jovens e adultos consistia em:

Um dos motivos para o surgimento da Primeira Campanha Nacional de Alfabetização foi à imensa pressão internacional para a erradicação do analfabetismo nas ditas “nações atrasadas”. Essa pressão internacional se deu pela criação da ONU (Organização das Nações Unidas) e da UNESCO (Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) após o fim da segunda guerra mundial em 1945. A orientação da ONU e da UNESCO era de que a educação era o meio de desempenhar o desenvolvimento das “nações atrasadas”.¹⁵ Isso demonstra que os programas de educação instalados estavam preocupados mais na quantidade de pessoas formadas do que a qualidade. Além dessas recomendações, era plausível ao momento histórico interno brasileiro o aumento de pessoas que, diante da lei, pudessem exercer o direito do voto no caminho da democratização.

De acordo com Beisiegel (1997), o caráter da Campanha Nacional de Educação de Adultos iniciada em 1947, pensada por Lourenço Filho, era o de uma política governamental que exprimia o entendimento educacional dos adultos como esse sendo a peça fundamental na elevação dos níveis educacionais de grande parte da educação. E o pesquisador chama atenção para o papel que a União assumiu dentro desse contexto, provocando a iniciativa das unidades da federação por meio de regulamentações das distribuições dos fundos públicos, contemplando as estruturas educacionais primárias da EJA. Essa orientação permeabilizou a criação e a permanência do ensino supletivo integrando-o as estruturas dos sistemas estaduais de ensino. Essa Campanha de 1947 instaurou no Brasil um campo de reflexão pedagógica em torno da questão do analfabetismo, porém a mesma não chegou a produzir nenhuma proposta metodológica concreta para a alfabetização de jovens e adultos, nem mesmo um novo paradigma pedagógico para essa modalidade de ensino.

Dentro desse contexto, com as mudanças no pensamento da EJA surgiram varias campanhas entre elas estavam a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) que vinha para atender as necessidades da população rural, sobre este movimento é importante relatar:

Em 1952, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), para atender as populações que viviam no meio rural.²⁰ E em 1958, com a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, começou-se a dar passos em direção da discussão de um novo método pedagógico utilizado na educação de adultos. Os educadores sentiram a necessidade de romper com os preconceitos que envolviam as pessoas analfabetas. É nessa época que começamos a conhecer um dos maiores pedagogos do país, Paulo Freire. Começa-se aqui a moldagem da pedagogia de Freire, já no Seminário Regional (preparatório ao congresso), realizado em Recife, Freire chamava a atenção de que o desenvolvimento educativo deve acontecer contextualizado às necessidades essenciais das pessoas educadas, “com” elas e não “para” elas. Nesse sentido, as pessoas analfabetas não deveriam ser vistas como imaturas e ignorantes, além disso, “o problema do analfabetismo não era o único nem o mais grave da população: as condições de miséria em que vivia o não alfabetizado é que deveriam ser problematizadas”. (STRELHOW, 2010, p. 53).

A metodologia específica para lidar com a questão do analfabetismo de jovens e adultos só teve inicio efetivamente nos anos 1960, com as pesquisas do educador Paulo Freire que buscou organizar métodos para lidar com essa importante questão que encontra-se presente em nossa sociedade até os dias atuais. O paradigma pedagógico que surgiu a partir das ideias de Freire é que o diálogo é o princípio da educação, já que este é capaz de produzir cultura e transformar o mundo. Em 1964 o Ministério da Educação organizou o “Programa Nacional de Alfabetização de Adultos”, o qual incorporou largamente as ideias revolucionárias de Paulo Freire. (PIERRO, 2001).

Um período relevante em nossa história foi o Golpe Militar de 1964. O Governo Militar instalado a partir de 1964 no Brasil barrou os movimentos e programas que buscavam em sua essência uma transformação social, sendo estes abruptamente interrompidos. Firmava-se no país uma conjuntura social ditatorial, pautada na reprodução de conhecimentos convenientes aos interesses do Governo Militar. Segundo Medeiros (1999, p. 169), a função da educação instituída nesse período era a seguinte:

Retoma-se, nessa época, a educação como modo de homogeneização e controle das pessoas. O governo militar, então, criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em 1967, com o objetivo de alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada. Com esse programa a alfabetização ficou restrita à apreensão da habilidade de ler e escrever, sem haver a compreensão contextualizada dos signos. Configurava-se assim, o sentido político do Mobral, que procurava responsabilizar o indivíduo de sua situação desconsiderando-o do seu papel de ser sujeito produtor de cultura, sendo identificado como uma “pessoa vazia sem conhecimento, a ser ‘socializada’ pelos programas do Mobral”.

Com a conjuntura social e política da época, por ordem do Governo Militar, Paulo Freire foi exilado do Brasil, fato que não o impediu na continuidade suas pesquisas e escritos, agora realizados no exterior. As propostas educacionais defendidas por Freire, não correspondiam aos ideais promulgados no âmbito da Ditadura Militar, uma vez que as ideias Freirianas buscavam conscientizar os sujeitos sobre o seu papel nas mudanças sociais, através de palavras geradoras que, antes de serem analisadas do ponto de vista gráfico e fonético, eram utilizadas como objeto de reflexão sobre o contexto social dos jovens e adultos analfabetos, servindo de aporte para reflexões acerca das causas e problemas vivenciados no cotidiano, como forma de construção de uma perspectiva de formação social e política dos sujeitos, a fim de que estes, ao se reconhecerem socialmente, pudessem superar suas dificuldades e vivenciar mudanças de cunho pessoal e social, emancipando-se intelectualmente, culturalmente e socialmente.

Em 1969, o Governo Federal, frente aos altos índices de analfabetismo no Brasil, fato que se tornava um impeditivo no desenvolvimento industrial do Brasil, em âmbito nacional e internacional, lançou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), sendo um programa de proporção nacional, voltado para alfabetização de adultos e jovens, em massa, em diversas localidades do país. Segundo Pierro (2001), esse movimento se diferenciou da Campanha de 1947, no que tange as questões dos recursos, já que o MOBRAL teve um volume significativo de recursos do próprio Ministério da Educação.

O MOBRAL tinha baixa articulação com o sistema de ensino básico, porém como estava presente em todos os cantos do país, o mesmo contribuiu para legitimar a ordem política de 1964. Além da legitimação governamental interna o MOBRAL visava responder a orientações internacionais ligadas a UNESCO, que

com o final da Segunda Guerra Mundial vinha fortemente combatendo o analfabetismo, como também propunha a universalização da educação básica. Segundo Pierro (2001, p. 61):

Ao longo dos anos 70, o MOBRAL diversificou sua atuação visando a sua sobrevivência e, mais para o final do período, a responder às críticas em relação à falácia dos números que apresentava como resultado ou à insuficiência do domínio rudimentar da escrita que era capaz de promover. Um dos desdobramentos mais importantes nessa linha de diversificação foi a criação de um programa que correspondia a uma condensação do antigo curso primário, assentando as bases para a reorganização de iniciativas mais sistêmicas que viabilizassem a continuidade da alfabetização em programas de educação básica para jovens e adultos.

O MOBRAL foi extinto em 1985, quando o processo político estava relativamente aberto às ideias liberais, o montante de recursos nesse período já havia diminuído significativamente. Nesse período, muitos programas do Governo acolheram muitos educadores ligados à educação popular. Neste contexto, um novo enquadramento legal estava disponível sob a Lei Federal 5.692/1971, que promulgava a educação básica obrigatória de 4 para 8 anos, constituindo-se o então denominado ensino de primeiro grau, concomitantemente a essa modalidade, a referida Lei, dispôs regras para o então ensino supletivo que atendia aos jovens e adultos. Segundo Pierro (2001), pela primeira vez a educação voltada para jovens e adultos mereceu um capítulo específico na Legislação Educacional, que tratava sobre a questão da suplência (relativa a reposição de escolaridade); o suprimento (relativa ao aperfeiçoamento ou atualização) e a aprendizagem e qualificação (referente a formação profissional). Ainda para Pierro (2001, p. 63):

A extensão da escolaridade obrigatória para oito anos, proposta da Lei 5.692, representava um enorme desafio, já que colocava em condição de déficit educativo em enorme contingente da população adulta, da qual o ensino supletivo estaria a serviço. Entretanto, essa mesma legislação limitou a obrigatoriedade da oferta pública do ensino de primeiro grau apenas às crianças e adolescentes na faixa entre 7 e 14 anos. O direito, mais amplo à educação básica, só seria estendido aos jovens e adultos na Constituição Federal de 1988, como resultados do envolvimento no processo constituinte de diversos setores progressistas que se mobilizam em prol da ampliação dos direitos sociais e das responsabilidades do Estado no atendimento às necessidades dos grupos sociais mais pobres.

Vale ressaltar que no período militar a economia brasileira não estava muito bem, houve uma grande queda de investimentos estrangeiros, como também das taxas de lucro e um aceleramento da inflação. No início da Nova República, o país ainda continuou sofrendo com crises econômicas, porém foi neste período que há a primeira explicitação legal dos direitos do cidadão que não fora escolarizado no período correspondente a idade série. Sobre isso Oliveira (2007, p.b4) relata que:

O inciso I do artigo 208 indica que o Ensino Fundamental passa a ser obrigatório e gratuito, “assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Em seu artigo 214, a Carta Magna indica também a que legislação “estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à • I – erradicação do analfabetismo, • II – universalização do atendimento escola.

Siqueira, Freitas e Haddad (1988), constataram em estudos que na época da promulgação desse texto da Constituição de 1988, o ensino supletivo já estava implantado e atuante em todo Brasil, embora de uma forma heterogênia. Porém, no entanto, existia uma insuficiência devido à demanda existente, como também as questões de ordem política, administrativa, pedagógica e financeira que de certa forma limitavam a extensão e a qualidade oferecida nessa modalidade de ensino.

Esse segmento de ensino foi atendido predominantemente por meio de modalidades não presenciais, nas quais a baixa interação professor/aluno e a flexibilidade de organização se associam a baixos custos de funcionamento. Os programas correspondem às séries iniciais- denominados Suplência I, deram continuidade a experiências de alfabetização que, em grande medida graças à influência das propostas de Paulo Freire, lograram delimitar alguma identidade pedagógica. Esses programas também puderam compor um leque de ofertas mais diversificado, tanto no que se refere aos promotores e locais de funcionamento dos cursos-escolas, igrejas, sindicatos e centros comunitários- quanto à duração e periodização das etapas. Tal liberdade se deveu, certamente, ao fato de que tais programas já não encerravam a terminalidade de um nível de ensino com sua correspondente certificação. (PIERRO, 2001, p. 61)

Um dos grandes motivos para a disparidade entre idade e série entre os jovens e adultos é a entrada precoce no mercado de trabalho, porém como muitos

não conseguem concluir os estudos na idade certa segundo especialista da educação, estes tendem a buscar mais tardeamente concluir os estudos com a entrada nos cursos supletivos para jovens e adultos, suprindo de certa forma uma carência educacional. Essa busca não é muitas vezes movida pela vontade de aprender, mas pela necessidade de possuir o ensino médio completo exigência mínima de muitas empresas nos dias atuais. De acordo com Pierro (2001, p. 65),

A entrada precoce no mercado de trabalho e o aumento das exigências de instituições e domínio de habilidades no mundo do trabalho constituem os fatores principais a direcionar os adolescentes e jovens para os cursos de suplência, que ai chegam com mais expectativas que os adultos mais velhos de prolongar a escolaridade pelo menos até o ensino médio para inserir-se ou ganhar mobilidade no mercado de trabalho. Nesse contexto, a suplência passou a constituir-se em oportunidade educativa para um largo segmento da população, com três trajetórias escolares básicas: para os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressam na escola regular e a abandonaram há algum tempo, frequentemente motivados pelo ingresso no mercado de trabalho ou em razão de movimentos migratórios e, finalmente, para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam ai grandes defasagens entre a idade e a série cursada.

Na década de 80 com as garantias constitucionais sobre os direitos na educação, fez-se supor que a próxima década seria de uma ampliação de iniciativas frente aos novos desafios pedagógicos que se desenhavam no âmbito educativo brasileiro, em busca de uma consolidação da democracia que estava ligada de forma intrínseca com o agravamento da situação econômica do país. No entanto, apesar de muitos esforços e avanços, a EJA ainda precisa romper com os ranços históricos e ser assumida, não apenas como função reparadora, mas como condição de ampliação de possibilidades e mudança de vida de jovens e adultos. Segundo Pierro (2001, p. 65):

Esse quadro de demanda potencial e as garantias constitucionais sobre direitos educativos com que se chegou ao final dos anos 80 fariam supor que a década seguinte seria de ampliação significativa do entendimento e multiplicação de iniciativas visando fazer frente aos enormes desafios pedagógicos colocados para a educação de jovens e adultos no contexto de consolidação da democracia, concomitantemente ao crescente agravamento da situação econômica do país. Não seria isso, entretanto, exatamente ao que se assistiria nessa década, o que nos convida a refletir sobre o inevitável sentido político das opções tomadas nesse campo educativo, cujo mandato principal é o de reverter a enorme dívida social gerada por um modelo de desenvolvimento que não promove a justiça social.

Em 1990 com o governo Fernando Collor, o primeiro presidente eleito pelo voto popular, após o fim do regime militar, foi desencadeado no país pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que tinha o objetivo de mobilizar a sociedade brasileira em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos, com participação dos Governos e de instituições não governamentais. As comissões formadas para desenvolver essa tarefa não tiveram acesso à distribuição dos recursos financeiros, desta forma, esse programa teve fim após um ano, pois “a falta de incentivo político e financeiro por parte do governo federal levou os programas estaduais responsáveis pela maior parte do atendimento à educação de jovens e adultos a uma situação de estagnação ou declínio” (PIERRO, 2001, p. 67).

Entre os diversos movimentos que surgiram na década de 90, destaca-se o Movimento de Alfabetização (MOVA), o qual tinha como pressuposto norteador, alfabetizar a partir do contexto socioeconômico das pessoas a serem alfabetizadas tornando-as participativas no seu processo de ensino aprendizagem. Em 1996, surgiu novamente um Programa de Alfabetização promovido pelo Governo Federal denominado Alfabetização Solidária, o qual consistia numa releitura das campanhas das décadas de 40 e 50, as principais críticas a esse programa foram segundo Stephanous; Bastos (2005, p. 272),

Além de se tratar de um programa aligeirado, com alfabetizadores semipreparados, reforçando a ideia de que qualquer um sabe ensinar, tinha como um de seus pressupostos a relação de submissão entre o Norte e Nordeste (subdesenvolvido) e o Sul e Sudeste (desenvolvido). Além disso, com a permanente campanha "Adote um Analfabeto", o PAS contribuiu para reforçar a imagem que se faz de quem não sabe ler e escrever como uma pessoa incapaz, passível de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista.

No ano de 1998, surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que tinha como objetivo atender a população de assentados, esse programa encontrava-se ligados a universidades, movimentos sociais e ao INCRA. Em 2003, teve início o programa Brasil Alfabetizado, que tinha como característica de uma campanha de trabalho voluntário, o qual previa erradicar com o analfabetismo no Brasil em quatro anos, tendo a atuação sobre vinte milhões de pessoas. Em 2004, com a mudança do Ministro da Educação o programa Brasil Alfabetizado foi reformulado, retirando-se a meta de erradicação do analfabetismo em quatro anos.

E assim, chegamos ao século XXI, infelizmente, a sociedade ainda convive com o analfabetismo, tendo em vista a existência de muitos brasileiros que continuam sem o domínio da leitura e da escrita, como também em outros campos das ciências humanas. Dentro dessa realidade Stephanous e Bastos (2005, p. 273), falam que:

Quase 20 milhões de analfabetos considerados absolutos e passam de 30 milhões os considerados analfabetos funcionais, que chegaram a frequentar uma escola, mas por falta de uso de leitura e da escrita, tornaram à posição anterior. Chega, ainda, à casa dos 70 milhões os brasileiros acima dos 15 anos que não atingiram o nível mínimo de escolarização obrigatório pela constituição, ou seja, o ensino fundamental. Somam-se a esses os neo analfabetos que, mesmo frequentando a escola, não conseguem atingir o domínio da leitura e da escrita.

Compreendemos ser inadmissível que em pleno século XXI, em um país com as riquezas do Brasil, sua população ainda sofra com um alto índice de analfabetismo, fato que contribui para a manutenção da desigualdade, da injustiça social, manutenção da pobreza e exclusão e exploração dos pobres marginalizados. Hoje, assim como em todo processo histórico que o Brasil vivenciou, a existência de

analfabetos na sociedade corresponde a contribuição da manutenção de poderes sociais e econômicos nas classes dominantes, uma vez que, o analfabetismo constitui uma parcela da população com pouca capacidade reflexiva e politizadora, estando susceptíveis aos propósitos hegemônicos.

Quando pensamos em EJA, precisamos assumir uma postura política, enquanto educadores capazes de promover práticas pautadas em um currículo diferenciado, pautado nas reais necessidades dos alunos, já que muitas vezes o currículo tradicional não contribui de forma efetiva para a formação integral desses alunos. Assim, quando não se sentem contemplados no processo educativo esses alunos tendem a se afastar da escola, vendo na escola mais um local de dominação social.

Quando, pelo contrário, a abordagem do fenômeno educativo é ampla e sistêmica, a educação de jovens e adultos é necessariamente considerada como parte integrante da história da educação em nosso país, como uma das arenas importantes aonde vêm se empreendendo esforços para a democratização do acesso ao conhecimento (PIERRO, 2001, p. 58-59).

Diante do exposto, consideramos a necessidade da efetivação de Políticas Públicas que realmente visem erradicar com o analfabetismo, e para isso acontecer, precisasse de governantes comprometidos com a educação e com a sociedade. Pois, entendemos que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é um campo de reflexões sobre a própria prática social, já que transborda os limites da escolarização em sentido restrito. Essa modalidade de educação abarca processos formativos amplos, dessa forma pode incluir em suas bases de formação a qualificação profissional, desenvolvimento social e formação política. Faz-se necessário repensar as ações e proposituras para a EJA no Brasil, tendo em vista não apenas a ampliação da oferta do atendimento, mas, sobretudo a qualidade do atendimento ofertado e a permanência do aluno na escola, sendo este espaço considerado, por nós, enquanto local de formação social, cultural, humana e política, logo, local de mudança de vidas, de formação de novos pensares, de promoção de novas possibilidades pessoais e sociais.

2.4.2 A EJA nas Escolas indígenas Potiguara do município de Rio Tinto-PB

A EJA é o segmento de ensino da rede escolar pública brasileira que recebe os jovens e adultos que não completaram os anos da educação básica em idade apropriada e querem voltar a estudar. O referido segmento de ensino está regulamentado através do artigo 37 da LDB, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. É um dos segmentos da educação básica que recebem repasse de verbas do FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Segundo a referida lei, está estabelecido, no Título III, que a responsabilidade de educar (da 1^a a 8^a séries) é do Estado, inclusive para os jovens e adultos não alfabetizados:

Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidade, garantindo-se aos que forem trabalhadores sob condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996).

Entretanto apesar dos recentes avanços do ponto de vista de legal na EJA no Brasil, ainda é necessário políticas públicas que, de fato, se voltem para uma educação de qualidade sem que isso signifique apenas um “discurso” para atender aos interesses de um modelo econômico que exige cada vez mais um novo tipo de “treinamento” dos trabalhadores. (MOURA, 2008).

Diante disso percebemos em nossas pesquisas anteriores que esta situação é similar com a decorrente nas escolas públicas municipais do município de Rio Tinto-PB que oferecem a EJA. De acordo com Silva (2010), em relação às maiores dificuldades que os professores enfrentam em aplicar a Educação Ambiental na EJA, os mesmos citam a ausência de materiais didáticos específicos, para alguns professores, o maior problema é a falta de interesse dos alunos por esta temática, não tendo noção dos benefícios que ela pode oferecer. E a grande maioria dos professores afirma enfrentar dificuldades em relação ao tempo das aulas, para abordarem a temática em suas aulas, também apontam a falta de apoio pedagógico,

e por fim, recomendam capacitações, treinamentos e palestras que abordem de maneira adequada a Educação Ambiental voltada para o público da EJA.

Ao falarmos do público da EJA é relevante entender que estas pessoas necessitam também de uma educação de qualidade que venha atender as necessidades deste pessoal que por diversos motivos não tiveram acesso a escolaridade na idade considerada adequada. Nesse sentido corroboramos com as afirmações do Professor Erenildo João Carlos onde ele atesta que o cidadão não é mais aquele que somente luta pelo acesso às letras, vendo, no seu domínio, o único instrumento de acesso ao conhecimento. Sua inserção na sociedade passa, atualmente, também pelo acesso a outras linguagens, regras e signos. Impedidos desse domínio, os cidadãos veem castrada a sua capacidade de ler o mundo. (CARLOS, 2008)

No processo de ensino e aprendizagem da educação dos jovens e adultos, nas escolas estaduais indígenas também é se faz necessário, e pertinente a inserção da Educação Ambiental que precisa ser realizada de forma comprometida com o desenvolvimento socioambiental dos alunos. Estabelecendo um contexto de novos paradigmas para a EJA observando-se a importância das relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente na formação da cidadania. Com base neste contexto é importante apresentarmos os Quadro 1 e 2 que demonstram a distribuição dos professores lotados nos estabelecimentos de ensino que estão situados nas aldeias pesquisadas e os professores que lecionam na modalidade da EJA.

Aldeias	Total de Professores	Professores da EJA
Jaraguá	29	16
Monte-Mor	62	32

QUADRO 1 – Professores das escolas estaduais indígenas do município de Rio tinto-PB

No Quadro 1 constatamos que mais de 50% dos professores das Escolas Estaduais Indígenas do município de Rio Tinto lecionam na modalidade da Educação de Jovens e Adultos dos referidos estabelecimentos de ensino. Entretanto o mais preocupante é que a grande maioria destes docentes leciona na EJA para completar a sua carga horária, ou seja, são professores contratados para lecionar nos ensino fundamental e médio da educação diferenciada.

Para oferecer uma educação indígena diferenciada de qualidade é necessário que todos os profissionais da educação que trabalham nestes estabelecimentos de ensino busquem uma melhor qualificação, principalmente os índios Potiguara que através da escola estão materializando a sua luta, o seu movimento de reafirmação étnica na sociedade atual. Segundo Kanatyo (2004), os professores indígenas passaram a ter direito a curso de formação específico para índios a partir da criação do documento de 1993, denominado de Política da Educação Indígena e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei 9394/96.

Com base nas ideias acima citadas apresentamos o Quadro 2 onde pode ser observado a quantidade de professores autodeclarados indígenas que lecionam na EJA e distribuídos entre as escolas diferenciadas do município de Rio Tinto-PB.

Escolas	Professores Indígenas	Professores Não indíos
E.E.I. Cacique Domingos B. dos Santos	06	10
E.E.I. Dr. José Lopes Ribeiro	08	08
E.E.I. Guilherme da Silveira	10	06

QUADRO 2 – Professores da Educação de Jovens E Adultos (Indígenas e não indígenas)

A E.E.I. Cacique Domingos Barbosa dos Santos apresenta o menor número, sendo 40% de professores indígenas, a lecionarem na modalidade da EJA, já a E.E.I. Dr. José Lopes Ribeiro apresenta uma distribuição igual entre os professores apresentando 50% de professores indígenas que lecionam na EJA, e por fim a E.E.I. Guilherme da Silveira que possui em seu quadro de professores dentre as escolas pesquisadas, o maior número de professores indígenas, neste estabelecimento de ensino são 60%, ou seja, a única escola que apresenta um número superior de professores autodeclarados indígenas Potiguara em relação aos professores não índios.

De acordo com Vasconcelos (2010), ao tratarmos da educação diferenciada e dos documentos que a legitimam, devemos observar que eles visam garantir a formação dos professores através de programas integrados de ensino e pesquisa, para a oferta da educação escolar bilíngue intercultural, de modo que os povos indígenas possam ter a recuperação de suas memórias históricas e a sua identidade étnica. A escola indígena tem como objetivo o fortalecimento das práticas sociais culturais e a língua materna, currículo e programas específicos incluindo os conteúdos culturais, para isso a escola necessita de material específico. Para

orientar a prática pedagógica nestas escolas diferenciadas foi criado o Referencial Curricular Nacional Indígena (RCNEI). Segue abaixo algumas imagens dos professores que trabalham nas escolas diferenciadas indígenas com a modalidade da EJA e se empenham para fortalecer a cultura do povo Potiguara.



Figuras 37, 38 e 39 – Professores das Escolas Estaduais Indígenas. Na primeira figura à esquerda o Professor indígena Josemar da disciplina Arte e Cultura apresenta o material didático produzido por ele na reunião de pais e mestres. Na segunda figura centralizada o Professor indígena Isaías da disciplina de Tupi, estava se preparando para Rituais das comemorações do Dia do Índio na Aldeia São Francisco. Na terceira figura à direita visualizamos a Professora Josineide (não índia) da disciplina de Biologia que foi escolhida para receber um Tablet do Governo do Estado nas comemorações alusivas ao Dia do Índio na Aldeia São Miguel. Abril de 2013. Autoria: Sidnei Felipe da Silva

Diante dessa realidade cabe aos professores e a comunidade escolar indígena propiciar a estes jovens e adultos uma oportunidade de se inserirem na sociedade. Concordamos com o pensamento da professora Andréa Falcão que em sua pesquisa sobre a EJA no município da Baía da Traição, enfatiza a história local como elemento norteador do processo ensino-aprendizagem, ao afirmar que:

Esse processo de construção de um ser social cada vez mais contextualizado é capaz de produzir cidadãos cada vez mais críticos e participativos em sua comunidade. Iniciativas como essas são capazes de envolver os alunos no conhecimento de histórias de gerações passadas que muitas vezes explicam suas próprias histórias. Isso para os alunos da Educação de Jovens e Adultos é ainda mais relevante, haja vista que, muitas dessas histórias terão elementos de suas próprias vidas tornando-a ainda mais significativo para a sua aprendizagem. (FALCÃO, 2010, P. 9-10).

O município de Rio Tinto é hoje um dos poucos com reserva indígena na Paraíba, e até pode-se dizer que no Brasil. Possui uma história de lutas e resistência desse povo que por longo período ficou esquecida por seus próprios habitantes. Os costumes, a língua materna, os enfrentamentos sociais e políticas e as tradições quase ficaram para trás diante desse mundo globalizado que insiste em classificá-lo como homogêneo e de uma só cultura. Os habitantes em geral e os estudantes, professores por desconhecerem essa história tem na educação uma oportunidade de retomá-la, assim, a escola diferenciada deve ter como principal objetivo a reafirmação da cultura destes povos de modo a tornar significativa a aprendizagem a partir do próprio contexto, alunos e professores precisam assumir uma função de multiplicadores para a comunidade indígena como um todo.

Nesse sentido concordamos com o pensamento de Grupioni (2006, p. 37) ao afirmar que uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngüe e de qualidade, tornou-se, hoje, o mote daqueles que, renegando os modelos assimilaçãoistas, lutam pela implantação de programas de educação escolares que estejam a serviço das comunidades indígenas e não contra elas. O povo Potiguara tem na educação diferenciada uma das principais bandeiras de suas lutas e resistência de sua cultura frente ao movimento de globalização que é uma grande ameaça para essas comunidades tradicionais e a sua maneira de viver.

Quando falamos da globalização e do seu perigo para o meio ambiente, percebemos a necessidade e a possibilidade de contemplar estas comunidades tradicionais utilizando como instrumento de ação uma proposta pedagógica baseada nos ensinamentos e nas ricas contribuições do pedagogo Paulo Freire e inspirado em suas ideias para uma educação articulada às propostas de Fritjof Capra e Moacir Gadotti (2000) que indicam a *ecopedagogia* como uma alternativa de fazer educação, tendo a *terra* como paradigma e a sustentabilidade como princípio educativo. Anuncia a reflexão política e o compromisso com os oprimidos como fundamentos do pensar e fazer a educação ambiental. (TOZONI-REIS, 2004).

Torna-se necessário repensar e discutir a relação entre a Educação Ambiental e a EJA nos espaços formais e não formais, sendo importante percebê-las como modalidades que a educação assumiu no decorrer do tempo, por isso é necessário aproximar-las, já que elas se complementam. A Agenda 21 orienta que as

autoridades educacionais devem “[...] promover todo tipo de programas de educação de adultos para incentivar a educação permanente sobre o meio ambiente e desenvolvimento, utilizando como base de operações as escolas primárias e secundárias e centrando-se nos problemas locais.” (AGENDA 21, 1997, p. 538).

Acreditamos na EJA como um campo de possibilidades e oportunidades, que possa dar vez e voz aos jovens e adultos da comunidade indígena Potiguara de Rio Tinto, para que eles passem a compreender as questões socioambientais em suas aldeias. E isto poderá ser possível, a medida que, além de acolher, a EJA desnaturalize os padrões culturalmente construídos. Dessa maneira, imbuídos de uma visão polissêmica de mundo, poderemos assentar nossas singularidades a favor da constituição de uma educação de jovens e adultos que efetivamente empodere seus sujeitos.

3 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A SOCIEDADE: EVOLUÇÃO HISTÓRICA, POLÍTICAS DE IMPLEMENTAÇÃO E ÓRGÃOS REGULADORES

3.1 A Educação Ambiental e a sociedade

Historicamente a humanidade, como um todo, não tem cuidado bem do planeta, nem dos seres que nele vivem. De acordo com Dias (2004), há uns cinco milhões de anos os primeiros seres humanos que habitaram o planeta enfrentaram inúmeras dificuldades e desafios, pois "a natureza era mais poderosa que os homens", e os afetava mais do que era afetada por eles. Todos precisavam saber quais frutos serviam para comer, onde encontrar água durante a seca, como evitar animais selvagens, que plantas serviam para fazer um bom remédio, ou se poderiam ser utilizadas como materiais a construção de suas moradias.

Com o advento da revolução industrial, e nos anos seguintes até o presente, houve aumento acelerado do consumo em função da modernização dos meios de produção, explosão demográfica, crescimento das cidades, e o fenômeno da globalização que acentuou as injustiças sociais e empobrecimento dos povos. (REIGOTA, 2004, p.12).

Desde a Revolução Industrial, a atividade interventora e transformadora do homem em sua relação com a natureza vem tornando-se cada vez mais predatória. Conforme Seabra (2009, p. 228) "A década de 1960 pode ser considerada uma referência quanto à origem das preocupações com as perdas das qualidades ambientais."

Com o decorrer dos tempos, e com o desenvolvimento humano e suas tecnologias o planeta foi se modificando. Mas foi a partir da Revolução Industrial, que houve um crescimento econômico e populacional. O homem acabou por assumir um papel extremamente egoísta e alienante mediante sua relação com o mundo e deixando de lado as consequências que todas essas tecnologias poderiam causar ao meio ambiente.

Nas últimas décadas vem se intensificando as preocupações inerentes à temática ambiental e, concomitantemente, as iniciativas dos variados setores da sociedade para o desenvolvimento de atividades, projetos e congêneres no intuito de educar as comunidades, procurando sensibilizá-las para as questões ambientais,

e mobilizá-las para a modificação de atitudes nocivas e a apropriação de posturas benéficas ao equilíbrio ambiental.

Como podemos ver as preocupações com as questões ambientais são consideradas recentes, e para fundamentarmos nossas investigações citamos alguns conceitos sobre a EA que passaram a ser disseminados entre as décadas de 1960 e 70, a exemplo de Stapp et al. (1969) *apud* Dias (2004, p.98), onde afirma que a “Educação Ambiental era definida como um processo que deveria objetivar a formação de cidadãos, cujos conhecimentos acerca do meio ambiente biofísico e seus problemas associados pudessem alertá-los e habilitá-los a resolvê-los.” As organizações internacionais também tiveram importante participação na disseminação de conceitos sobre a EA, como na “IUNC – *International Union for the Conservation of Nature* em 1971, que definiu a Educação Ambiental apenas sob aspectos ecológicos da conservação, relacionando-a à conservação da biosfera e dos ecossistemas.” (SATO, 2004, p. 23).

Mas, foi na Primeira Conferência Intergovernamental de Tbilisi (1977), que ficou definido internacionalmente que:

A Educação Ambiental é um processo de valores e clarificação de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos suas culturas e seus meios biofísicos. A Educação Ambiental também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhoria da qualidade de vida. (SATO, 2004, p. 23-24).

A Lei nº. 6938/81, que criou a Política Nacional do Meio Ambiente, define o meio ambiente como o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, que permite, abriga e rege a vida em todas as formas. Depois da promulgação da Constituição de 1988, passou-se a entender também que o meio ambiente divide-se em físico, químico, biológico ou natural, cultural, artificial e do trabalho.

Concomitante a Constituição Federal de 1988, é dedicado um capítulo específico ao meio ambiente, aí consignado como um conjunto de direitos,

prerrogativas e obrigações, que será exercido na medida da participação dos cidadãos organizados, que poderão torná-lo vivo, ampliá-lo e dar-lhe eficácia.

Sistematizando, podemos perceber os seguintes direitos:

- Todas as pessoas têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado;
- Meio ambiente ecologicamente equilibrado é bem de uso comum do povo e essencial para a qualidade de vida;
- É imposto constitucionalmente ao Poder Público e a coletividade o dever de defendê-lo para as presentes e futuras gerações.

No Brasil, em 1992, aconteceu no Rio de Janeiro a II Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, mais conhecida como Eco-92 ou Rio-92, onde a Educação Ambiental foi caracterizada por reunir as dimensões socioeconômicas, políticas e histórico-culturais, considerando as condições de cada país, região e comunidade, sob uma perspectiva holística. Dessa maneira a EA permitiu a compreensão da relação sociedade/natureza.

O Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA - 1996) definiu a EA como “um processo de formação e informação, orientado para o desenvolvimento da consciência crítica sobre as questões ambientais e de atividades que levem à participação das comunidades na preservação do equilíbrio ambiental”. (DIAS, 2004, p. 98).

A Educação Ambiental é também compreendida como contribuição na construção de uma alternativa civilizatória e societária para a relação sociedade/natureza,

uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade da vida e a atuação lúcida e responsável dos atores sociais individuais e coletivas no ambiente. (LOUREIRO, 2002, p. 69).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem:

O trabalho com o tema meio ambiente deve ser desenvolvido visando-se proporcionar aos alunos uma grande diversidade de experiências e ensinar-lhes formas de participação, para que possam ampliar a consciência sobre questões relativas ao meio ambiente e assumir de forma independente e autônoma atitudes e valores voltados à sua proteção e melhoria. Como fazer? As especificidades são muitas para cada grupo, cada região e essas diferentes realidades deverão ser consideradas em cada escola, pelo professor, para que se possam selecionar os melhores conteúdos, as melhores formas de se trabalhar a questão ambiental. (BRASIL, 1997B, p. 71).

De acordo com Reigota (2004, p. 20) “o meio ambiente é um lugar determinado e/ou percebido onde há relações dinâmicas e constante interação com os aspectos naturais e sociais”. Essas relações acarretam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e políticos de transformação da sociedade.

3.2 Um pouco da história da Educação Ambiental

No século XVIII, o escocês, Patrick Geddes, considerado o pai da Educação Ambiental, demonstrava preocupação com os efeitos da Revolução Industrial, devido o desencadeamento do processo de urbanização e suas consequências para o ambiente natural. Afirma Huberman (1986, p. 174) “[...] a Revolução Industrial iniciada na Inglaterra espalhou-se por outros países, sendo que em alguns, ela ainda está ocorrendo.”

Duas publicações sobre o meio ambiente merecem atenção no século XIX, em 1863, Thomas Huxley escreveu sobre as interdependências entre os seres humanos com os demais seres vivos no ensaio, Evidências Sobre o Lugar do Homem na Natureza. No ano seguinte, o diplomata, George Perkin Marsh, publicou o livro, O homem e a natureza: ou geografia física modificada pela ação do homem. Este autor apresentou um exame detalhado da ação antrópica sobre os recursos naturais, e prevendo um possível esgotamento destes recursos. Chamava a atenção para as causas do declínio das antigas civilizações, acentuando que as civilizações modernas poderiam estar no mesmo caminho. Afirma Dias (2004, p. 75) que “[...] a

preocupação com o meio ambiente, entretanto, restringia-se ainda a um pequeno grupo de estudiosos e apreciadores da natureza – espiritualistas, naturalistas e outros.”

Mas foi através do livro de Marsh, que se iniciaram as manifestações a favor da conservação, promovendo a criação do primeiro Parque Nacional do Mundo – Yellowstone National Park, nos Estados Unidos (1872), embora as preocupações da humanidade com o meio ambiente tenham ganhado maior consistência no século XX, principalmente após a Segunda Guerra Mundial.

Em 1945, os profissionais de ensino na Grã-Bretanha começaram a utilizar a expressão estudos ambientais. Nos Estados Unidos, Aldo Leopoldo, em seus artigos para periódicos na County Sand Almanac, suscitou a temática ambiental, chamando a atenção para a necessidade de uma ética do uso dos recursos da terra. Segundo Dias (2004, p.77) “o trabalho desse biólogo de Yowa é considerado a fonte mais importante do moderno biocentrismo ou ética holística, tornando-o patrono do movimento ambientalista.”

Albert Schweitzer, por aprofundar suas pesquisas sobre a ética ambiental, foi agraciado com o Prêmio Nobel da Paz, em 1954. Nessa época, iniciou-se em todo o mundo um movimento com objetivos voltados para as questões ambientais.

No início da década de 60, o mundo passou a conhecer as consequências provocadas pelo modelo de desenvolvimento econômico adotado pelos países ricos, manifestado em níveis crescentes de poluição atmosférica nos grandes centros urbanos – Los Angeles, Nova York, Berlim, Chicago, Tóquio e Londres. Os rios são envenenados por despejos industriais – Tamisa, Sena, Danúbio, Mississipi e outros; ocorrendo, também a perda de cobertura vegetal da terra, o que ocasiona a erosão, perda de fertilidade do solo, assoreamento dos rios, inundações, e a perda da biodiversidade.

Os problemas mencionados acima foram minuciosamente descritos pela jornalista americana Rachel Carson, no livro Primavera Silenciosa (formato de bolso, 1962, 44 edições). De acordo com Dias (2004, p.78), “o livro viria a se tornar um clássico na história do movimento ambientalista mundial, desencadeando uma grande inquietação internacional e suscitando discussões nos diversos foros.”

Também no ano de 1962, foi realizado um estudo sobre o meio ambiente e a escola pela UNESCO, com a participação de 79 países, que discutiram a Educação Ambiental como uma complexidade interdisciplinar e não como disciplina específica do currículo escolar.

A partir dessas discussões, um grupo de trinta especialistas de diversas áreas (economistas, pedagogos, humanistas, industriais e outros), criaram em 1968, o Clube de Roma, para discutir o consumo e as reservas de recursos naturais não renováveis e o crescimento da população mundial até meados do século XXI. Afirma Reigota (2004, p. 14) que, um dos méritos do Clube de Roma foi colocar o problema ambiental em nível planetário.

Em 1972, foi publicado o relatório, Os limites do crescimento, que estudou ações para se obter um equilíbrio global no mundo, projetando como seria o futuro, se não houvesse modificações ou ajustamentos nos modelos econômicos adotados pelas nações.

A Organização das Nações Unidas (ONU) realizou em 1972, em Estocolmo, na Suécia, a Conferência da ONU sobre o Ambiente Humano, ou Conferência de Estocolmo, na qual reuniu representantes de 113 países, com o objetivo de estabelecer uma visão global e princípios comuns que servissem de inspiração e orientação à humanidade, para a preservação e melhoria do ambiente humano.

A Conferência gerou a Declaração sobre o Ambiente Humano, estabeleceu um Plano de Ação Mundial e, em particular, recomendou que deveria ser estabelecido um Programa Internacional de Educação Ambiental. A recomendação nº 96 da Conferência reconhecia o desenvolvimento da Educação Ambiental como elemento crítico para o combate a crise mundial. Segundo Reigota (2004, p. 15), “uma recomendação importante da Conferência de Estocolmo foi a que se deve educar o cidadão para a solução dos problemas ambientais”.

Em Belgrado, na antiga Iugoslávia, em 1975, a UNESCO promoveu o Encontro Internacional sobre Educação Ambiental, reunindo especialistas de 65 países, sendo uma resposta às recomendações de Estocolmo.

Deste encontro surgiram: o Programa Internacional de Educação Ambiental e, a partir daí definiram-se alguns rumos para a Educação Ambiental, retratando que

esta deve ser continuada, multidisciplinar, integrada às diferenças regionais e voltada para os interesses nacionais. Também foi estabelecida a Carta de Belgrado, na qual se expressava a necessidade do exercício de uma nova ética global, que proporcionasse a erradicação da pobreza, da fome, do analfabetismo, da poluição e da dominação e exploração humana. Tal documento finaliza com a proposta para um Programa Mundial de Educação Ambiental.

Em Tbilisi, na Geórgia (ex-URSS), em 1977, ocorreria o evento mais importante para as questões ambientais, a Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, organizada pela UNESCO, em colaboração com o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). Foi um prolongamento da Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano (Estocolmo 1972), e foi o ponto culminante da Primeira Fase do Programa Internacional de Educação Ambiental (Belgrado 1975). Este programa contribuiu para particularizar a natureza da Educação Ambiental, definindo seus princípios, objetivos e características, formulando recomendações e estratégias pertinentes aos planos regional, nacional e internacional.

Conforme ficara acordado em Tbilisi, a UNESCO, em colaboração com o PNUMA, em 1987, convocou seus países membros para participarem, em Moscou, do Congresso Internacional sobre Educação e Formação Ambiental, com o objetivo de analisar as conquistas e dificuldades encontradas pelos países no desenvolvimento da Educação Ambiental. Nesse encontro foram elaboradas estratégias internacionais para ações no campo da Educação Ambiental, e planejadas para serem aplicadas a partir da década de 90, sendo reconhecida a necessidade de inclusão da Educação Ambiental no sistema educacional dos diversos países.

Em 1990, realizou-se em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação Ambiental para Todos, onde foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação Ambiental para Todos, manifestando nos seus objetivos a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. E reiterou:

confere os membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, lingüística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio ambiente.

A Rio-92, em termos de Educação Ambiental, comprovaria as premissas de Tbilisi e Moscou, porém acrescentaria a necessidade de concentrar esforços para a erradicação do analfabetismo ambiental e para as atividades de capacitação de profissionais da área. (DIAS, 2004, p. 90).

A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (UNCED) – Rio-92 teve a participação de 103 chefes de estados, e representantes de 170 países. Nesta conferência foram aprovados alguns documentos como: Agenda 21; Declaração das Florestas; Quadro sobre Mudanças Climáticas; e Convenção sobre Diversidade Biológica.

A Agenda 21 foi o principal documento elaborado nesse evento, reunindo propostas de ação e estratégias para serem implementadas, visando promover a qualidade de vida e o desenvolvimento sustentável com foco no século XXI. Então, os países participantes do evento receberam recomendações, para que cada um elaborasse sua Agenda 21.

Outro documento formulado na conferência, que visava à preservação do meio ambiente, foi a Carta de Brasília, resultante de um Workshop coordenado pelo então Ministério da Educação e do Desporto do Brasil (MEC).

Em 1997, ocorreu a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade em Thessaloniki, na Grécia promovida pela UNESCO, onde foi reconhecido que, passados cinco anos da Conferência Rio-92, o desenvolvimento da Educação Ambiental foi insuficiente.

Finalmente chegou-se ao século XXI, e as preocupações com a temática ambiental continuam em evidência no mundo todo. Em 2002, realizou-se a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável em Johanesburgo, na África do Sul, ficando conhecida como Rio+10. Ali, fez-se um balanço da Agenda 21 e constatou-se a permanência da insustentabilidade do modelo de desenvolvimento em curso.

Segundo Tozoni-Reis pode-se identificar o tom dramático dessa constatação nas palavras de Kofi Annan – secretário geral da ONU – no prefácio do documento intitulado “Estado do Mundo”:

Realmente, já é tarde para a Cúpula negar a existência do grande vazio entre os objetivos e promessas estabelecidos no Rio, e a realidade cotidiana tanto dos países ricos quanto dos pobres. Mas ainda não é tarde demais para que se dê início à transformação de uma maneira mais convincente. (ONU, 2002 apud TOZONI-REIS, 2004, p. 7).

E após dez anos da Rio+10, a ONU volta ao Brasil para realizar a Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável (CNUDS), que foi denominada de Rio+20, sendo realizada pela segunda vez na cidade do Rio de Janeiro, entre os dias 13 e 22 de junho de 2012. Teve como objetivo discutir sobre a renovação do compromisso com o desenvolvimento sustentável. Foi considerado o maior evento organizado pela ONU, contando com a participação de chefes de Estado e representantes de mais de 190 países, que propuseram, sobretudo, no modo como estão sendo usados os recursos naturais do planeta. Além de questões ambientais, foram discutidos, durante a conferência, aspectos relacionados as questões sociais.

Os principais temas debatidos na Rio+20 foram o balanço do que foi feito nos últimos 20 anos em relação ao meio ambiente; a importância e os processos da economia verde; maneiras de eliminar a pobreza; e a governança internacional no campo do desenvolvimento sustentável. Uma das principais discussões da conferência girou em torno do papel de uma instância global que seja capaz de unir as metas de preservação do meio ambiente com as necessidades continuas do progresso econômico, visando progredir sem agredir o meio ambiente.

Infelizmente o resultado da Rio+20 não foi o esperado, os impasses principalmente entre os interesses dos países desenvolvidos e em desenvolvimento acabaram por frustrar as expectativas para o desenvolvimento sustentável do planeta. O documento final apresenta várias intenções e deixa para os próximos anos a definição de medidas práticas para garantir a proteção do meio ambiente.

Então, como o texto mostra, foram realizadas várias conferências internacionais sobre as questões ambientais nestes últimos 40 anos, e todos os países, independentemente de ricos ou pobres, estão conscientes das suas ações, entretanto percebe-se que o objetivo principal é aumentar os lucros e crescer economicamente, ficando para um segundo plano o desenvolvimento sustentável.

3.3 A Educação Ambiental no Brasil e a Política Nacional da Educação Ambiental

No final do século XIX, as preocupações com o meio ambiente, eram compartilhadas por um grupo restrito de intelectuais que se preocupavam com o assunto. Porém a recém-promulgada Constituição de 1891 não fazia referências ao tema, apesar da forte pressão extrativista dos europeus sobre os nossos recursos naturais.

Entretanto nesse mesmo ano, já se havia iniciado uma das práticas mais demagógicas utilizadas pelos políticos brasileiros, no que tange à gestão ambiental, comuns até hoje: anunciar a criação de unidades de conservação (parques nacionais, estações ecológicas, reservas biológicas, etc.) sem efetivá-las posteriormente, ou seja, sem dar a estrutura para o seu funcionamento, deixando-as apenas no papel. Assim, pelo Decreto 8.843 de 1891, crava-se a Reserva Florestal do Acre, com 2,8 milhões de hectares, cuja implantação não ocorreu até os nossos dias, passado mais de um século. Era o prenúncio de como seria tratada a questão ambiental em nosso país. (DIAS, 2004, p. 76-77).

Como ocorreu em todo o mundo, no Brasil não poderia ser diferente, após a Segunda Guerra Mundial, as preocupações com o meio ambiente se intensificaram. No Decreto Legislativo Federal nº 3, de 13 de fevereiro de 1948, a Educação Ambiental já era mencionada. A preocupação em educar o público sobre a preservação ambiental, mesmo que limitada à abordagem naturalista, anteriormente, era citada como Educação Conservacionista.

Com a ditadura militar no Brasil, a temática ambiental perde o fôlego, principalmente com a exposição ao mundo do Projeto Carajás e da Usina

Hidrelétrica de Tucuruí, iniciativas de grande potencial de degradação ambiental. Apesar destes eventos, era criada a Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural – AGAPAN, sendo a precursora dos movimentos ambientalistas em nosso país.

Na Conferência de Estocolmo (1972), a delegação brasileira chegou a afirmar que o Brasil não se importava em pagar o preço da degradação ambiental, desde que o resultado fosse o aumento de seu Produto Interno Bruto (PIB), defendendo a idéia de que a poluição é o preço que se paga pelo progresso. Segundo Reigota (2004, p. 51) “a posição do Brasil é coerente com o modelo econômico de saque aos recursos naturais, apoiado no sistema político ditatorial-tecnocrata”.

Com as pressões do Banco Mundial e de instituições ambientalistas, o presidente da República criaria, no âmbito do Ministério do Interior, a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), em 1973. Era criado, portanto, o primeiro organismo brasileiro de ação nacional, orientado para a gestão integrada do ambiente.

Entretanto somente em 1981, com a promulgação da Política Nacional do Meio Ambiente (Lei 6.938/81), regulamentada pelo decreto 99.274/90, é que a Educação Ambiental foi consolidada com princípio básico, a ser estendida a todos os níveis de ensino, incluindo a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente. Nos anos seguintes o MEC formalizou, em seus pareceres, a necessidade de inclusão da Educação Ambiental dentre os conteúdos a serem explorados nas propostas curriculares das escolas de 1º e 2º graus, bem como recomendou a incorporação de temas ambientais da realidade local dos alunos e a integração escola-comunidade como estratégia de aprendizagem.

Em 1984, em Sorocaba, São Paulo, ocorreu o Primeiro Encontro Paulista de Educação Ambiental. Foi um evento de caráter regional, reunindo pela primeira vez no Brasil, poucos participantes e pesquisadores em Educação Ambiental que apresentaram trabalhos realizados nos últimos anos.

A Constituição Federal de 1988, confirmando as normas da legislação vigente, consagrou expressamente a Educação Ambiental, determinando que o

Poder Público a promova em todos os níveis de ensino, bem como a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (art. 225, VI). A educação foi disposta como direito social de todos e dever do Estado e da família (art. 6º e 205). A apreciação dos preceitos da lei máxima sobre Educação Ambiental deve ser feita através da análise sistemática dos dispositivos previstos para os direitos sociais fundamentais do Meio Ambiente para a Educação Nacional.

Com o assassinato de Chico Mendes e com a pressão internacional sobre o Brasil devido ao desmatamento da Amazônia ocorre um *boom* da educação ambiental, excessivamente presente na mídia e com poucos fundamentos filosóficos e pedagógicos. (REIGOTA, 2004, p. 51).

Em 1991, o MEC baixou a portaria nº 678, recomendando a Educação Ambiental com conteúdo disciplinar em todos os níveis de ensino. Entretanto, a Educação Ambiental constou no Inciso I do artigo 36, da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), prevista para ser ministrada de forma multidisciplinar e integrada em todos os níveis de ensino.

A iniciativa governamental e participação da sociedade civil influenciaram diretamente na criação da Política Nacional da Educação Ambiental, legitimando: a criação do Fundo Nacional do Meio Ambiente (Lei 7.797/89), a Conferência Rio-92, a criação de Núcleos de Educação Ambiental e a Rede Brasileira de Educação Ambiental, a criação do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) em 1994, e a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); sugerindo incorporar a dimensão ambiental como tema transversal nos currículos de ensino.

A I Conferência Nacional de Educação Ambiental de Brasília, em 1997, foi também uma importante contribuição, inclusive porque iniciou o processo de descentralização da Educação Ambiental no Brasil. Nos anos seguintes, o Ministério do Meio Ambiente, e o Ministério da Educação passaram a atuar na formação de técnicos multiplicadores em Educação Ambiental nas secretarias de educação e de meio ambiente dos estados, em escolas técnicas, e em universidades.

O processo de institucionalização da Educação Ambiental culminou na formalização da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9.795/99).

Retomando princípios e recomendações existentes em documentos nacionais e internacionais, esta lei estabeleceu a definição normativa, legalizou os princípios básicos e objetivos da Educação Ambiental, transformando-a em objeto de uma política pública. Ao definir responsabilidades e inseri-la na pauta dos diversos setores da sociedade, a Política Nacional de Educação Ambiental forneceu à sociedade um instrumento de cobrança para a promoção da Educação Ambiental. Finalmente, esta política legalizou a obrigatoriedade de trabalhar o tema ambiental de forma transversal.

A partir daí, tem-se os instrumentos necessários para impor um ritmo mais intenso ao desenvolvimento do processo de EA, no Brasil. As prospectivas são animadoras. A julgar pelas importantes decisões da Coordenação de Educação Ambiental do MEC, do Ministério do Meio Ambiente e do Ibama, adicionadas às iniciativas dos governos estaduais e municipais, das ONGs, empresas e universidades, a EA viverá em pouco tempo, um período fértil, a despeito das dificuldades variadas. (DIAS, 2004, p. 92).

Faltando tão somente a integração entre o poder público e sociedade na consolidação de um trabalho adequado e responsável.

A abordagem da Educação Ambiental em todas as ações de caráter educativo se tornou obrigatória com a promulgação da Política Nacional da Educação Ambiental, mas diversas iniciativas envolvendo projetos de Educação Ambiental foram realizadas principalmente, a partir da Rio-92. Contudo, muitos desses eram projetos que diziam respeito ao ensino formal extracurriculares, esporádicos, cuja transversalidade das disciplinas, quando ocorriam, se centravam num tema específico. A insignificante transformação obtida em tais projetos decorria em grande parte pela falta de inserção da Educação Ambiental num projeto educativo mais amplo. A Política Nacional de Educação Ambiental reconhece, finalmente, a Educação Ambiental como um componente urgente, essencial, permanente e contínuo em todo processo educativo, formal e não formal. O maior desafio é, justamente, a construção da prática coletiva de forma permanente e contínua.

Outro aspecto a analisar foi à demora na regulamentação da lei, o que só veio se efetivar em 2002. O artigo 14 da Lei 9.975/99 previa a sua regulamentação para definir o órgão gestor que deveria coordenar a Política Nacional de Educação Ambiental. A regulamentação teria a função de explicitar, detalhar e complementar alguns artigos, sem mudar o texto da lei, entretanto o prazo para regulamentação da PNEA havia terminado em julho de 1999 (art. 20 da Lei 9.975/99).

De acordo com a regulamentação, a composição do órgão gestor será feita pelo Ministro do Meio Ambiente, e pelo Ministro da Educação, apoiados por um Comitê Assessor. As atribuições do órgão gestor já estão estabelecidas na própria Lei 9.975/99 (art. 15). As diretrizes de implantação, que definem quem faz o que e como, deverão ser definidas posteriormente, por meio de uma portaria, para conferir flexibilidade para mudanças e adequações conforme a experiência da implantação for exigindo.

A Política Nacional de Educação Ambiental deverá ser executada pelos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA), pelas instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, pelos órgãos públicos da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, envolvendo entidades não-governamentais, entidades de classe, meios de comunicação e demais segmentos da sociedade, mediante coordenação de órgãos gestores – Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação (arts. 1º e 2º da regulamentação; art. 3º e 7º da Lei 9.975/99).

A divisão das responsabilidades quanto à Educação Ambiental entre o Ministério do Meio Ambiente e o Ministério da Educação permanece a mesma desde 1994, quando da criação do PRONEA, indiretamente extinto com a promulgação da Política Nacional da Educação Ambiental em 1999. Assim, o MEC e órgãos correlatos (secretarias de educação estaduais e municipais) cuidam da educação formal, e o ministério do Meio Ambiente com demais órgãos correlatos (IBAMA e órgãos estaduais e municipais de meio ambiente) se responsabilizam pelo ensino não-formal. No entanto, segundo Sato (2004, p. 64), este trabalho depende também das cooperações e dos trabalhos de cada cidadão, haja vista, o ambiente não ser um objeto restrito a cada área, mas, uma dimensão que incorpora todas as atividades.

3.4 A Educação Ambiental em Terras Indígenas do povo Potiguara

Na Paraíba, a Educação Ambiental começou a se destacar apenas após a metade da década de 90, quando foram criadas duas organizações que visavam o desenvolvimento da EA no estado. Em 1996 surgiu o Fórum Paraibano de Educação Ambiental – FEA/PB, tendo como objetivo principal gerar o Programa estadual de Educação Ambiental. No ano seguinte, por uma decisão de Brasília, foi criada a rede de Educação Ambiental da Paraíba – REA/PB, cujos objetivos estão voltados para a promoção de um intercâmbio de profissionais e instituições ligadas a EA para estimular a realização de eventos que visem a efetiva implementação da EA no Estado.

Sendo em um evento da REA/PB realizado em outubro de 2004, em João Pessoa, que ocorreu a nossa maior aproximação com a EA, foi no Encontro Paraibano de Educação Ambiental, que foi um evento preparatório para 5º Fórum Nacional de EA. No referido evento participamos do Mini-curso 2 – Educação Ambiental em Bacias Hidrográficas, ministrado por Sandra Suzana Pace de Vieira Campos, onde despertou a nossa inquietação para realizar pesquisas sobre a EA.

Recentemente nós estivemos participando de outro importante evento sobre a EA, um evento a nível nacional ocorrido no período de 12 a 15 de outubro de 2011, o II Congresso Nacional de Educação Ambiental, e simultaneamente o IV encontro Nordestino de Biogeografia, nas dependências da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Campus I – João Pessoa/PB. Com a temática: “Caminhos para a Conservação da Sociobiodiversidade”, apresentando na Comissão Organizadora, como Presidente, o Prof. Dr. Miguel Bordas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), e como Coordenador, o Prof. Dr. Giovanni Seabra da Universidade Federal da Paraíba, e na Comissão Científica, como Presidente, o Prof. MsC. Lucivânia Jatobá da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O nosso contato com estes pesquisadores foi de grande relevância para as nossas pesquisas, e no auditório da reitoria, ocorreu a solenidade de abertura do evento e a Conferência “Território, Identidades e Ecologia de Resistência” com a Prof. Drª. Michèle Sato (UFMT). A professora detalhou suas pesquisas em Educação Ambiental no Mato Grosso, na paisagem do Pantanal, e que também faz parte de um grupo de estudiosos que se aventuram nos territórios mato-grossenses tentando interpretar o

mosaico humano em contato com o ambiente, o GPEA – Grupo Pesquisador em Educação Ambiental. Apresenta a necessidade de estudos sobre território e identidades com grupos sociais vulneráveis, partindo da perspectiva de uma “*ecologia de resistência*”.

Este evento foi um Colóquio que reuniu aproximadamente 1.500 pesquisadores, distribuídos entre estudantes, professores, representantes de órgãos oficiais e organizações não governamentais que apontaram a Educação Ambiental, como o caminho para uma sociedade sustentável, através de mais de 800 trabalhos voltados para as questões ambientais no mundo, e especialmente no Brasil. Diante disso, percebemos a necessidade de investigarmos a EA nos municípios de Mamanguape e Rio Tinto situados no litoral norte paraibano. Tendo em vista o vale do Rio Mamanguape, já que este território se revelou um terreno fértil em relação às concepções e possibilidades de abordagem da EA, também para as populações tradicionais como o caso dos povos Potiguara das aldeias de Jaraguá e Monte-Mor localizadas em Rio Tinto.

A princípio é relevante destacarmos os aspectos ambientais deste tecido territorial rico em recursos naturais e que se destaca nesse sentido. Em Mamanguape se encontra a maior área contínua de Mata Atlântica do Brasil, na Bacia do Rio Grupiuna: a Reserva de Guaribas, com 4.321,6 hectares. A Reserva Biológica Guaribas (REBIO), desenvolve atividades educativas, pesquisas científicas, bem como o manejo de espécies vegetais nativas, com o objetivo de restaurar o ambiente degradado, estabelecendo o replantio de espécies vegetais raras, e a reintrodução dos macacos guaribas. A extensão da REBIO divide-se em três áreas distintas, como pode ser visto no Quadro 03:

ÁREA I	Com superfície de 616,4 ha, coberta quase totalmente por vegetação de tabuleiro costeiro.
ÁREA II	Maior área da unidade com 3.378,2 ha, tem sua cobertura vegetal caracterizada pela floresta estacional semidecidual, com incrustações de vegetação de tabuleiro.
ÁREA III	Margeada ao sul pela cidade de Rio Tinto, com superfície de 327ha concentra o trecho mais conservado da reserva.

QUADRO 03 – Divisão da área da Reserva Biológica Guaribas

A Reserva Biológica Guaribas é uma Unidade de Conservação Federal, que tem como objetivo específico proteger as amostras representativas dos ecossistemas da Mata Atlântica do Nordeste, conciliada com sua utilização para fins de educação e pesquisas científicas. Além da REBIO, o município possuía a Estação Ecológica do Pau-Brasil, que abrange uma área de 82 ha. Esta denominação era utilizada devido à predominância do Pau-Brasil. Existem ainda reservas de crescimento secundário de Mata Atlântica, distribuídas nos municípios de Santa Rita, Mamanguape e Rio Tinto, ocupando uma área total de 147,02 km², localizada na Usina Monte Alegre. (SILVA, 2008).



Figura 40 – Usina Monte Alegre. Instalada na várzea do rio Mamanguape desde 1940. Março de 2008. Autor: Sidnei Felipe da Silva

De acordo com Mariano & Mariano Neto (2009) o território do município de Rio Tinto destaca-se por possuir uma localização privilegiada entre os outros municípios do litoral norte que compartilham trechos de reservas ambientais, e por ter suas terras banhadas pela foz do Rio Mamanguape, apresenta mais áreas de reservas ecológicas. As reservas ambientais que possuem frações territoriais no município são: A REBIO (Reserva Biológica Guaribas); a Reserva Ecológica Mata do Rio Vermelho; a Reserva Indígena Potiguara; a Reserva Indígena Jacaré de São Domingos; e a APA (Área de Proteção Ambiental da Barra do Rio Mamanguape). A

seguir podemos visualizar duas figuras das instalações das principais reservas ambientais do município de Rio Tinto.



Figuras 41 e 42 – Instalações das Reservas Ambientais em Rio Tinto. Na primeira figura acima à esquerda podemos visualizar a parte da frente do prédio do Instituto Chico Mendes e suas instalações da APA (Área de Proteção Ambiental). Na segunda figura acima à direita observa-se o local destinado ao Centro de Vivência da Reserva Biológica Guaribas situado na Área III da reserva. Maio de 2013. Autoria: Sidnei Felipe da Silva

Apesar de possuir áreas destinadas a preservação e conservação de seus recursos naturais e humanos, a degradação ambiental é bastante decorrente no município de Rio Tinto, através do desmatamento no entorno das reservas, geralmente promovidos pela expansão da monocultura canavieira nas áreas de tabuleiro da região, e das pessoas que entram nestas áreas para extraírem madeira, caçar e coletar outros tipos de recursos naturais. E nas áreas de manguezais os maiores impactos ambientais ocorrem através da carcinicultura e da extração de madeira nas áreas de maior contato com as populações ribeirinhas. (Mariano & Mariano Neto, 2009).

Sobre a pesquisa relacionando a EA e os povos indígenas Potiguara é necessário e importante esclarecer que os próprios Potiguara e pesquisadores estão divulgando e produzindo livros e cartilhas que possuem capítulos destinados a questão ambiental. Os Potiguara consideram relevante os estudos sobre os recursos naturais que ainda dispõem em suas terras. Segundo Andrade (2012) ao falarmos sobre a relação dos índios com a natureza, num contexto geral os indígenas sempre se apresentou tendo uma relação de harmonia com a natureza, baseada no respeito aos seres vivos e aos seres espirituais. Seus conhecimentos baseados na cosmologia, sempre teve como referência a manutenção de sua sobrevivência, sempre respeitando os elementos naturais, sabendo utilizar a natureza sem

degradá-la. É impossível falar de povos indígenas sem falar da natureza, é uma relação que se dá através de um convívio diário com elementos da sua cosmologia, por meio dos seus conhecimentos tradicionais os quais trazem as diversas formas de manejar os ecossistemas e toda a biodiversidade presente em seus territórios, respeitando seu nicho ecológico.

Nesta pesquisa o nosso objeto de estudo que são as aldeias indígenas Potiguara, através das escolas indígenas de Monte-Mór e Jaraguá, entretanto estas não são as únicas aldeias situadas no município de Rio Tinto, a seguir no Quadro 04 podemos ver todas as aldeias e a população indígena presentes no município de Rio Tinto-PB. Esse município possui quatro aldeias, e entre a sede municipal e as aldeias existe uma população total de 3.021 indígenas.

Nº	ALDEIA	POPULAÇÃO
01	Mata Escura (Boréu)	64
02	Jaraguá	1060
03	Silva do Belém	356
04	Monte-Mor	1517
	Indígenas desaldeiados	24
Total Geral		3.021

QUADRO 04 – Distribuição da População Indígena e das Aldeias de Rio Tinto-PB

Para este trabalho justificamos a escolha das aldeias a serem pesquisados devido ao número de pessoas indígenas e não-índios que povoam suas terras, a proximidade com a área urbana do município e a importância dos seus estabelecimentos de ensino para o processo de reestruturação da etnia Potiguara. Em relação a proximidade com a área urbana, é relevante afirmar que as terras indígenas de Monte-Mor limitam-se e possuem terras que podem ser consideradas da zona urbana do município de RioTinto-PB. A seguir podemos visualizar algumas figuras referentes ao limite do território indígena no município em relação a sua área urbana.



Figuras 43, 44, 45 e 46 – Limite das Terras Indígenas Potiguara de Rio Tinto-PB. Nas figuras acima à podemos visualizar as placas fixadas nas margens do Rio Vermelho estabelecendo o limite das terras indígenas Potiguara. Nas figuras abaixo observa-se o Rio Vermelho que corta a área urbana do município e serve para estabelecer o limite entre a sede do município e as aldeias de Monte-Mór e Jaraguá e a estrada que dá acesso as terras indígenas Potiguara e aos municípios de Marcação e Baía da Traição. Maio de 2013. Autoria: Sidnei Felipe da Silva

Diante dessa relação íntima entre os sujeitos que tencionam as relações neste delicado tecido territorial que são as reservas ambientais, as reservas indígenas, a zona urbana do município de Rio Tinto, a CTRT, a produção monocultora da cana-de-açúcar e outros elementos que fazem destas terras formando um grande mosaico de diversidade natural e cultural, e que pode e deve ser explorado pela sociedade visando tentar tornar possível uma relação mais equilibrada entre o homem e a natureza. E a EA sendo disseminada e aplicada neste território tende a se tornar uma importante ferramenta para que se possa conservar e preservar as riquezas naturais e culturais das terras indígenas.

3.4.1 As possíveis abordagens da Educação Ambiental na EJA das Escolas Indígenas Potiguara das Aldeias de Jaraguá e Monte-Mór

Após a pesquisa bibliográfica e documental realizamos visitas às escolas indígenas para a realizarmos observações nas aulas dos professores da EJA, e se eles conseguem abordar e aplicar a EA para os alunos desta modalidade de ensino, nossas observações tiveram inicio no período compreendido do ano letivo de 2012, e no primeiro semestre do ano letivo de 2013.

Viabilizar um processo de conscientização e sensibilização ecológica é extremamente importante para a preservação do meio ambiente, e a escola possui um papel fundamental neste processo de mudança de comportamento da sociedade em relação à natureza gerando futuros agentes multiplicadores da Educação Ambiental. O que tem pressionado a sociedade na busca de alternativas para possibilitar um desenvolvimento direcionado para a sustentabilidade. De acordo com o pensamento e a metodologia de Penteado Jr (1985), demonstraremos algumas práticas pedagógicas que contemplem a modalidade de ensino da EJA e como abordar a EA para alunos das escolas diferenciadas, pois, conforme o mesmo,

sempre que seja possível, é preferível a forma de excursão, para o estudo da geografia. [...] E isso não é perder tempo. A arte de ensinar, já disse alguém, é a arte de saber perder tempo. Aquilo que a criança aprender pela observação direta, em situação de vida e com prazer, não esquecerá jamais. Se o gasto de tempo é grande, aprendizagem se torna mais eficiente que o simples decorar. [...] Não se deve ficar, porém, no simples observar. É preciso provocar a elaboração mental dos fatos e depois o trabalho de expressão, pelos múltiplos recursos da escrita, da exposição oral.[...] Ao voltar, pois, da excursão os alunos farão trabalhos de descrição, de exposição oral que deverão ser analisados, discutidos, apreciados (PENTEADO JR,1985, p. 119-120).

Dentre as abordagens de EA que contemplaram a modalidade da EJA durante aproximadamente um ano e seis meses, tiveram destaque a aula de campo para os alunos do 3º Ano do ensino médio da EJA da Escola Estadual Indígena Dr. José Lopes Ribeiro, idealizada pelo professor de Emerson Felipe (Língua portuguesa e literatura), e contou com a participação das professoras Josineide Galdino (Física) e Cleide Potiguara (Etno-história/professora indígena), da Coordenadora Pedagógica Maria Santana (professora indígena) e a Diretora Maria da Penha (professora indígena) que levaram aproximadamente trinta pessoas entre

discentes e docentes a capital do Estado, João Pessoa para participarem do projeto “Caminhos do Conhecimento” na Estação Cabo Branco, conheceram o Farol do Cabo Branco, o museu José Lins do Rego no Espaço Cultural e o Forte de Santa Catarina em Cabedelo-PB, em maio de 2012.



Figuras 47, 48, 49 e 50 – Visita as instalações da Estação Cabo Branco. Nas figuras acima à podemos visualizar os alunos recebendo instruções e informações sobre o percurso do projeto “Caminhos do Conhecimento”. Nas figuras abaixo se observa a esquerda os alunos prestando atenção nas informações do instrutor do projeto “Caminhos do Conhecimento”, a direita os discentes, docentes e a diretora reunidos para um dia de conhecimento e cultura em João Pessoa. Maio de 2012. Autoria: Sidnei Felipe da Silva



Figuras 51, 52, 53 e 54 – Conhecendo a Farol do Cabo Branco e Visita as instalações do museu José Lins do Rego no Espaço Cultural. Nas figuras acima à podemos visualizar o Farol do Cabo Branco e as distâncias latitudinais e longitudinais que fazem do farol o ponto mais oriental das Américas. Nas figuras abaixo se observa a esquerda os alunos prestando atenção nas informações das obras e nos objetos do escritor paraibano José Lins do Rego, a direita alguns discentes e a professora de Etno-história Cleide Potiguara reunidos para uma foto com a imagem de José Lins do Rego. Maio de 2012. Autoria: Sidnei Felipe da Silva



Figuras 55, 56, 57 e 58 – Conhecendo as instalações do Forte de Santa Catarina em Cabedelo-PB. Nas figuras acima à podemos visualizar os alunos sendo orientados pelo guia turístico da Associação Artístico Cultural de Cabedelo (AACC) e conhecendo a história da fortaleza, que é conhecida popularmente por Forte da Cabedelo. Nas figuras abaixo se observa os canhões da fortaleza da parte interna e externa. Maio de 2012. Autoria: Sidnei Felipe da Silva

A aplicação de trabalhos de campos e de excursões pode conduzir professores e alunos a abandonar o marasmo que marca o ensino tradicional, ajudando a construção de um saber necessário, com o objetivo de acelerar a implementação da Educação Ambiental em todos os níveis. (CARDOSO, 1991). Concordando com a afirmação comprovamos *in loco* alguns projetos realizados e que estão em andamento nas escolas estaduais indígenas de Monte-Mór e Jaraguá, é importante que a modalidade da EJA tenha aulas práticas, aulas de campo, trabalhos de campo e excursões para uma melhor compreensão do mundo.

A excursão pela capital do estado foi um momento maravilhoso para estes jovens e adultos indígenas e não índios para a compreensão dos conteúdos de Língua Portuguesa, Literatura, Geografia, Biologia, Matemática, Física, Química,

História e Etno-história de maneira interdisciplinar e divertida. Os discentes ao percorrer os obstáculos do projeto “Caminhos do Conhecimento” na Estação Ciências tiveram a oportunidade de materializar muitos dos assuntos de física, química, biologia e matemática que foram trabalhados em sala de aula, assim como ao visitarem a Ponta do Seixas e conhecerem o “Ponto mais oriental das Américas” e as falésias da praia do Cabo Branco, uma aula de prática de geografia, no campo da língua portuguesa e literatura puderam conhecer um pouco da vida e obra do escritor José Lins do Rego, e por fim tiveram contato com a história e a etno-história da Paraíba ao visitarem as instalações do Forte Santa Catarina.

E para corroborar com as nossas investigações sobre a abordagem da EA em escolas indígenas Potiguara, em setembro de 2012, a Secretaria de Educação do Estado e a 14^a Regional de Ensino promoveram um momento de apresentação de projetos ambientais que precisam e devem ser implantados em todas as escolas estaduais, inclusive nas escolas diferenciadas. A comunidade escolar indígena e as lideranças indígenas das aldeias Monte-Mór e Jaraguá apoiaram incondicionalmente a implantação dos projetos: Escolas Sustentáveis e o COM-VIDAS – Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas. Os referidos projetos tem como objetivo culminar com a elaboração da Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente. A seguir temos figuras que demonstram as atividades da Secretaria de Educação do Estado em conjunto com as Escolas Estaduais Indígenas de Monte-Mór e Jaraguá, realizadas nas dependências da Escola Estadual Indígena Dr. José Lopes Ribeiro.



Figuras 59, 60, 61 e 62 – Apresentação dos projetos ambientais nas escolas diferenciadas. Nas figuras acima à podermos visualizar as funcionárias da Secretaria de Educação do Estado falando para a comunidade escolar indígena. Nas figuras abaixo se observa a comunidade escolar indígena prestigiando os projetos ambientais apresentados. Setembro de 2012. Autoria: Sidnei Felipe da Silva

A partir deste momento ficou claro que as escolas precisavam desenvolver projetos com iniciativas que contemplam as questões ambientais e os educadores se reuniram para estabelecerem quais devem ser os projetos ambientais que as escolas diferenciadas necessitam para contribuir com o meio ambiente. Na prática tivemos a oportunidade de presenciar uma aula de campo da professora Josineide Galdino que levou os alunos do Ensino Médio e da EJA (Ensino Médio) da EEI Dr. José Lopes Ribeiro para os limites das aldeias Jaraguá e Monte-Mor, de onde partiram percorrendo alguns quilômetros por áreas preservadas e desmatadas das aldeias até chegar ao manguezal na aldeia Jaraguá. A seguir podemos visualizar algumas figuras da aula de campo “Conhecendo o meio ambiente em TIs Potiguara”.



Figuras 63 e 64 – Aula de Campo “Conhecendo o Meio Ambiente em TIs Potiguara”. Nas figuras acima à podemos visualizar a Professora Josineide Galdino e os alunos da EEI Dr. José Lopes Ribeiro na estrada que estabelece os limites entre as aldeias Jaraguá e Monte-Mor, e em um dos prédios em ruínas da CTRT que fica no limite estre as aldeias. Abril de 2013. Autoria: Sidnei Felipe da Silva

A coordenadora pedagógica da EEI Dr. José Lopes Ribeiro afirma que é importante as atividades extracurriculares que também envolvam os alunos da EJA. De acordo com a coordenação “a escola realiza atividades extracurriculares com os alunos da EJA a exemplo, de aulas de campo, conhecendo outras aldeias, seus costumes e meios de sobrevivência”. (Maria Santana, Coordenadora Pedagógica Indígena).

A aula de campo foi muito interessante já que os alunos puderam conhecer e compreender alguns dos problemas ambientais que ocorrem em seu território a exemplo da enorme voçoroca que vem aumentando com o processo de erosão, segundo a professora Josineide Galdino “o buraco do padre é uma feição erosiva que atinge 25m de profundidade por 30m de largura em sua cabeceira, e ela afirma que a voçoroca recebe este nome devido a sua localização, já que está situada por trás da igreja Nossa Senhora dos Prazeres”. Ainda a respeito da voçoroca visando diminuir o processo erosivo uma alternativa apontada pelo Cacique Anibal é “pegar todas as árvores cortadas e recolhida na cidade de Rio Tinto deveria ser colocada na erosão – buraco do padre com o objetivo de reduzir a ação das águas das chuvas” (Cacique Anibal, liderança indígena de Jaraguá). A seguir observam-se as figuras da aula de campo que levou os alunos a refletirem sobre os impactos ambientais que estão acontecendo em suas comunidades.



Figuras 65, 66, 67, 68, 69 e 70 – Aula de Campo “Conhecendo o Meio Ambiente em TIs Potiguara”. Nas figuras acima à podemos visualizar a primeira acima do lado esquerdo é uma voçoroca conhecida popularmente por “Buraco do Padre”, e do lado direito a professora e os alunos seguindo as trilhas; Na figura do meio do lado esquerdo a professora e os alunos próximos ao local de nascentes, do lado direito seguindo as águas que fluem das nascentes; Já a figura abaixo do lado esquerdo apresentam os alunos seguindo o curso do rio em uma área que foi devastada pelo cultivo da cana-de-açúcar e a direita os alunos chegando ao último lugar da aula o manguezal situado na aldeia Jaraguá. Abril de 2013. Autoria: Sidnei Felipe da Silva

A Escola Estadual Indígena Cacique Domingos Barbosa dos Santos aproveitou a Semana Nacional do Meio Ambiente para apresentar os projetos ambientais que os docentes e discentes estão desenvolvendo tendo como fundamento as iniciativas da 14^a Regional de Ensino da Secretaria de Educação do Estado, tendo como principal articuladora do projeto Escola Sustentável, a professora Josineide Galdino (Biologia), junto a Diretora Maíra (professora indígena) e ao Coordenador Pedagógico Emerson Felipe, e com a colaboração dos docentes, discentes e funcionários da escola e com o apoio importante do Exército Brasileiro, através do comandante o Sargento Ribeiro e de seus atiradores do Tiro de Guerra de Rio Tinto (TG 07/001) que tem suas instalações situadas nos limites entre as terras indígenas de Monte-Mor e de Jaraguá. Conforme podemos visualizar nas figuras abaixo.



Figuras 71 e 72 – Tiro-de-Guerra 07/001 envolvido no Projeto Escola Sustentável. Nas figuras acima à esquerda as instalações do TG 07/001, e na figura a direita o Sargento Ribeiro Comandante do TG 07/001 na EEI Cacique Domingos Barbosa dos Santos falando da importância da preservação do meio ambiente. Junho de 2013. Autoria: Sidnei Felipe da Silva

O projeto Escola Sustentável mobilizou toda a escola e a comunidade, e os docentes da EJA participaram em todos os momentos do projeto que a princípio trabalhou com os alunos os temas de maior preocupação pela comunidade indígena, como o desmatamento e a poluição provocada pelo lixo. A princípio os alunos e professores se deslocaram até a área desmatada que por muito tempo foi ocupada pelo cultivo da cana-de-açúcar, os alunos percorreram aproximadamente 500m e plantaram cerca de 30 mudas de vegetação nativa, e também percorreram as principais estradas da aldeia Jaraguá em direção ao mangue em um grande mutirão de catação de lixo com o apoio do TG 07/001 (Exército Brasileiro). A seguir

podemos visualizar as ações da primeira etapa do projeto conforme as figuras abaixo.



Figuras 73, 74, 75, 76, e 77 – Mutirão para catar o lixo “Projeto Escola Sustentável”. Nas figuras acima à podemos visualizar a primeira os alunos conduzindo a faixa do projeto, acima do lado esquerdo o mutirão percorrendo a rua principal da aldeia, e do lado direito a participação e o apoio do Exército Brasileiro; Na figura abaixo do lado esquerdo o mutirão chegando ao mangue; e do lado direito todos os participantes colocando o lixo encontrado em sacos para serem coletados. Junho de 2013. Autoria: Sidnei Felipe da Silva

Segundo a professora Josineide Galdino:

O presente projeto foi idealizado para reproduzir informações sobre o meio ambiente e os impactos ambientais que ocorrem na Aldeia Jaraguá, Terra indígena de Monte-Mor – Rio Tinto-PB. Com o objetivo de sensibilizar aos educandos e a comunidade escolar no desejo de transformar a realidade tendo em mente a resolução de uma situação problema local. (Josineide Galdino, Professora).

O projeto ocorrerá em duas etapas sendo o primeiro momento em Junho devido a semana do meio ambiente e o segundo momento em agosto visando a possibilidade de participação na IV Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente na Escola. Em anexo podemos conferir a programação do projeto.

Em relação a abordagem das questões ambientais estes projetos estão de acordo com o pensamento de Tozoni-Reis (2004, p.147):

Dessa forma, a educação ambiental é uma dimensão da educação, uma atividade intencional da prática social, que imprime ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com outros seres humanos, com o objetivo de potencializar essa atividade humana, tornando-a mais plena prática social e de ética ambiental.

O coordenador pedagógico da EEI Cacique Domingos Barbosa dos Santos reiterou que é imensamente relevante que os projetos relacionados ao meio ambiente sejam realizados na escola, que contemplam todos os níveis e modalidades de ensino:

Podemos mencionar nesse atual ano letivo um macro projeto proposto pela educadora Josineide Galdino e aprovado e realizado pela gestão escolar e corpo docente que envolverá grandes temáticas, tais como: lixo, reflorestamento, coleta seletiva, desmatamento, dentre outras; e que contemplará os educandos do ensino fundamental II, ensino médio e educação de jovens e adultos (em todos os ciclos). (Emerson Felipe, Coordenador Pedagógico).

E especificamente sobre às práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da modalidade da EJA, o coordenador pedagógico afirma que a escola possui “projetos pluri e multi disciplinares que possam integrar os educandos dessa modalidade aos demais alunos da instituição escolar”. (Emerson Felipe, Coordenador Pedagógico).

E a Escola Estadual Indígena Guilherme da Silveira foi única entre as escolas pesquisadas que não apresentou nenhuma prática que conteplete a EA na EJA. Em

relação a projetos relacionados ao meio ambiente o Coordenador Pedagógico da escola afirmou que a escola não possui projeto que contemple esta temática, e não realizou nenhuma atividade extracurricular para a modalidade da EJA, entretanto segundo o mesmo “vamos começar a desenvolver um projeto nessa área neste semestre, o mesmo já começou a ser descrito no encontro pedagógico realizado esta semana”. (Ednalvo Genuíno, Coordenador Pedagógico Indígena).

A escola é um dos locais privilegiados para o desenvolvimento da EA, desde que se criem oportunidades, e contemporizem à criatividade, pois ela pode e deve estar presente em todas as disciplinas quando se analisa temas que permitem enfocar as relações entre a humanidade e o meio natural e as relações sociais.

A Educação Ambiental bem ensinada e bem aprendida tem de ter relação com a vida das pessoas, o seu dia-a-dia o que elas veem e sentem, o seu bairro, a sua saúde, as alternativas ecológicas. Deve enfatizar o estudo do meio ambiente onde vivem os alunos, procurando levantar os principais problemas da comunidade, as contribuições da ciência, os conhecimentos necessários e as possibilidades concretas para a solução deles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui vamos tecer as nossas considerações sobre a pesquisa em relação à EA na EJA em terras indígenas Potiguara, este grupo étnico que está integrado nesta sociedade diversa e plural. Não consideramos a conclusão desse estudo, mas sim, uma investigação que procura contribuir apresentando possibilidades junto ao povo Potiguara de conservação e preservação dos recursos naturais e humanos nas terras indígenas Potiguara de Rio Tinto-PB. Nesse sentido, precisamos continuar acompanhado o desenrolar das possíveis práticas ambientais nas escolas indígenas, pois estes espaços são considerados vitais para o processo de (re)organização dos povos Potiguara.

A pesquisa teve como objetivo investigar a EA para comunidades indígenas na perspectiva da EJA. E descobrimos que as escolas diferenciadas estão procurando desenvolver projetos em EA que contemplem a EJA, das três escolas indígenas, constatamos que duas escolas já promoveram ou estão promovendo projetos nesse sentido.

Para os povos indígenas Potiguara a “terra”, as “águas”, as “matas”, as “furnas”, as “cachoeiras” e tudo que integra a “mãe natureza” são elementos que constituem lugares sagrados. Segundo Barcellos (2012) “o povo indígena tem nesse território sua fonte de inspiração, purificação e mediação do humano com o divino”. Apesar desta cosmovisão dos Potiguara é importante demonstrar que as aldeias de Jaraguá e Monte-Mór, por se localizarem próximas a zona urbana do município de Rio Tinto-PB, estão em constante contato com a população não indígena e com os seus costumes e cultura, além disso, muitos não-índios moram e vivem entre os Potiguara nestas aldeias, assim podemos afirmar que a preocupação com as questões ambientais neste tecido territorial não são consideradas prioridade entre os que habitam estas terras.

De acordo com Palitot (2005) nas últimas décadas neste território tem se verificado uma grande degradação dos recursos naturais, principalmente por causa dos interesses econômicos dos grupos agroindustriais que visam o lucro independente da situação destas terras. Assim os índios estão denunciando estes

sujeitos de poder econômico que tentam se estabelecer para subtrair as riquezas existentes nestas terras.

Historicamente, o sistema econômico que caracterizava as comunidades tradicionais era sustentado na base familiar, com reduzidos impactos ao meio ambiente. Nos últimos anos, a concorrência desigual do modo de produção tradicional com as empresas que trabalham em escala comercial visando o lucro, estimulou a adoção de práticas predatórias de extração dos recursos naturais pelas populações tradicionais. Muitas vezes tais práticas são incertas por meio do “empoderamento do poder” com os comunitários. Entretanto, este “empoderamento” acaba numa formulação voluntarista e vaga, que não permite compreender nem orientar os movimentos sociais de justiça ambiental pela incorporação de princípios de equidade às condições de sustentabilidade (LEFF, 2009).

Durante a pesquisa, ao conversar e ouvir os Potiguara, começamos a compreender que estes povos pretendem proteger o que ainda resta dos recursos naturais de suas terras, o cacique Anibal da aldeia Jaraguá e a cacique Cal da aldeia Monte-Mór são favoráveis a projetos que contemplam práticas ambientais salutares nas escolas diferenciadas das aldeias. Na pesquisa de campo, as observações e anotações realizadas nas aldeias e nos estabelecimentos de ensino foram cruciais para a coleta de dados. Efetivamente realizamos constantemente inúmeras visitas as aldeias e principalmente as escolas nestes últimos dois anos (2011-2013).

A abordagem dos conceitos de território e territorialidade foram essenciais para o trabalho ter um aporte teórico que fundamentasse a pesquisa e que contemplasse estes sujeitos, os Potiguara, assim procuramos esta fundamentação em Hasbaert (2004) que em suas ideias propostas faz reflexões sobre o pensar multiterritorialmente sendo a única perspectiva para a construção de uma outra sociedade, mais universalmente justa e igualitária e mais multiculturalmente reconhecedora das diferenças humanas.

Em relação ao método de interpretação da realidade recorremos sim a fenomenologia, porque esta maneira de interpretar o mundo de acordo com Santos (2010, p.77) “[...] incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidas localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora do

seu contexto de origem". Assim entendemos que nossas investigações conseguem atingir a diversidade que o nosso objeto de estudo possui.

Ao desenvolver o tema que aborda as concepções e possibilidades da Educação Ambiental na EJA (Educação de Jovens e Adultos) em escolas diferenciadas do povo Potiguara onde constatamos um grande interesse por parte da maioria dos docentes. A implementação desta temática visa contribuir de maneira mais significativa na formação de cidadãos ecologicamente conscientes, com o objetivo de promover grandes avanços na conscientização e sensibilização da comunidade escolar indígena.

A importância da abordagem da EA na EJA pode acontecer de diversas maneiras, como afirma Silva (2007, p. 14), ao se trabalhar a Educação Ambiental no âmbito da EJA, através de leituras e imagens de textos, pode-se perceber que: o encontro e o sentido entre os saberes sociais transformam a visão em olhar, e as vivências em experiências. Dessa maneira, desenvolver um olhar crítico permite a compreensão do mundo através de suas manifestações cotidianas, significando contextos e favorecendo a formação do cidadão.

Implica numa nova abordagem de ensino, apesar de ser um instrumento que opera transformações lentas, quase imperceptíveis aos olhos da sociedade, mas ainda é um recurso que dispomos para conscientizar e sensibilizar os indivíduos sobre os graves problemas ambientais que a humanidade está enfrentando atualmente e, os problemas que eles mesmos enfrentam na sua comunidade.

Nesse sentido é necessário que se implante uma educação que conte cole as questões socioambientais em território indígena, um tecido territorial marcado e fragilizado pela sobreposição e pelos conflitos, para promover mudanças comportamentais individuais e coletivas, com a intenção de formar indivíduos esclarecidos, críticos e participantes, que exerçam de fato a sua cidadania, de maneira que contribuam para solucionar os problemas ambientais e para o surgimento de um mundo melhor, com maior igualdade social.

Em relação a abordagem da temática, alguns obstáculos ainda precisam ser vencidos para se consolidar as experiências interdisciplinares, como o público da EJA necessita, entre eles: horários letivos sobrecarregados; matriz curricular

organizada de forma disciplinar; enfrentar em sala de aula os problemas locais, sempre considerando que estes envolvendo aspectos indissociáveis (históricos, sociais, ambientais, econômicos e éticos) no estudo de sua complexidade, buscando desenvolver nos alunos uma postura crítica e reflexiva; incentivo por parte dos supervisores escolares de discussões e planos de trabalhos em grupo (professores de todas as disciplinas), uma vez que não há continuidade em ações isoladas.

De acordo com o exposto podemos concluir que:

- ❖ A Educação Ambiental têm atraído cada vez mais os docentes, onde sua aplicação na EJA deve se tornar uma realidade nas escolas diferenciadas;
- ❖ Apesar das dificuldades em inserir esta temática nos conteúdos programáticos, os docentes indígenas e os não índios demonstram grande interesse em disseminar a EA e aplicá-la em suas aulas na EJA;
- ❖ Os projetos desenvolvidos nas escolas e as parcerias com as instituições do poder público, as organizações não-governamentais (Ong's) e a iniciativa privada através de projetos socioambientais podem, devem e precisam contribuir positivamente na formação destes alunos.

Finalmente, o importante é que a EA possa desenvolver nos alunos uma postura crítica em relação as informações que eles possuem sobre o tema transformando estes sujeitos em agentes multiplicadores ambientais. A partir daí, a visão deles sobre questões ambientais se tornará mais ampla e, portanto, mais segura diante da realidade vivenciada em seu território.

REFERÊNCIAS

- AGENDA 21:** Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992: Rio de Janeiro). 2. ed. Brasília: Senado Federal de Edições Técnicas, 1997.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, FERNANDO. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.
- ANDRADE, Manoel Correia de. **O Rio Mamanguape.** João Pessoa: Editora Universitária, 1997.
- ANDRADE, Tânia Maria de. (et al). **Povos indígenas da Paraíba.** João Pessoa: Editora Grafset, 2012.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional**, n. 9.394 de 20 dez. 1996.
- _____. Ministério da Educação e de Desporto. **Educação Escolar Indígena:** diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. CADERNOS SECAD 3 - Secretaria da educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: 2007.
- _____. Ministério da Educação e de Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental:** Apresentação dos Temas Transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997a.
- _____. Secretaria de Educação de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia.** Brasília: MEC/SEF, 1997b.
- BARCELLOS, Lusival. **Práticas educativo-religiosas dos índios Potiguara da Paraíba.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.
- BEISEGEL, Celso de Rui. **Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, Jan/Abr. 1997.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Sobre a fenomenologia.** In: BICUDO, M. A. V.; ESPÓSITO, V. H. C. Pesquisa qualitativa em educação. Piracicaba, SP: 2. ed. Revista, Editora Unimep, 1997. cap. 1, p. 15-22.
- CARDOSO, C. A. A. **Trabalho de campo e excursões escolares na Educação Geográfica.** IN: TEMAS EM EDUCAÇÃO, V.1, Nº1. João Pessoa: Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPB, 1991. p. 89-106.
- CARDOSO, Thiago Mota.; GUIMARÃES, Gabriella Casimiro. (Orgs.). **Etnomapeamento dos Potiguara da Paraíba.** Brasília: FUNAI/CGMT/CGETNO/CGGAM, 2012. (Série Experiências Indígenas, n. 2)
- CARLOS, Erenildo João. (Org.). **Educação e Visualidade:** Reflexões, estudos e experiências pedagógicas com a imagem. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos., CALLAI, Helena C., KAERCHER, Nestor A. **Ensino de Geografia:** prática e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CAVALCANTI, Lana de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** Campinas: Papirus, 1998.

CONAMA – Conselho Nacional do Meio Ambiente. Legislação. **Política Nacional do Meio Ambiente.** Brasília-DF. SEMA (Secretaria do Meio Ambiente), 1998.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental:** princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 2004.

ELIADE, Mircea. **Mitos e realidade.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

FALCÃO, Andréa Bezerra. **A abordagem da cultura indígena local nos conteúdos programáticos na educação de jovens e adultos:** o caso da Baía da Traição-PB. 2010. Monografia (Especialização em PROEJA) – Universidade Federal da Paraíba, Bananeiras, 2010.

FARIAS, Eliane; BARCELLOS, Lusival. **Memória Tabajara:** manifestação de identidade étnica. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

FERNANDES NETO, Pedro. **A demarcação da terra indígena Raposa/Serra do Sol (Roraima) conflitos entre territorialidades.** 2006. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GODOY, Arilda S. **Pesquisa qualitativa:** tipos fundamentais. Revista da Administração de Empresas, São Paulo, v.35, n.3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

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

GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas:** repensando trajetórias. Brasília: MEC-SECAD, 2006.

HADDAD, S. DI PIETRO, M.C. **Escolarização de Jovens e Adultos.** Revista Brasileira de Educação, ANPED, n. 14, p.108-130, maio/jun/jul/ago. 2000.

HASBAERT, Rogério. **Des-territorialização e identidade:** a rede “gaúcha” no Nordeste. Niterói, RJ: EdUFF, 1997.

_____. **O mito da desterritorialização.** Do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HUSSERL, Edmund. **Investigações lógicas: sexta investigação:** elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento. In: Os Pensadores. Tradução de Zeljko Loparic e Andréa Maria Altino de Campos Loparic. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

LACOSTE, Yves. **A Geografia:** isso serve antes de mais nada para fazer a guerra. Campinas, SP: Papirus, 2002.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental.** Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

LOUREIRO, C. F. B. (Org.). **Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e democrática.** In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002.

MARIANO, E. G. C.; MARIANO NETO, B. **Territórios em Retalhos e Sobreposição de Áreas no Tecido Rural e Urbano de Rio Tinto-PB.** In: XIX Encontro Nacional de Geografia Agrária, São Paulo, 2009, pp. 1-28.

MARQUES, Amanda Christinne Nascimento. **Território de Memória e Territorialidades da Vitória dos Potiguara da aldeia Três Rios.** 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, 2009.

MARQUES, Cássio Ferreira. (Org.). **Lendas e Causos do Povo Potiguara.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2009.

MEDEIROS, Maria do Socorro de Araújo. **A Formação de Professores para a Educação de Adultos no Brasil:** da história a ação. Tese de Doutorado pela Universitat de les Illes Balears, 1999.

MOONEN, F.; MAIA, L. M. **Etnohistória dos índios Potiguara:** ensaios, relatos, documentos. João Pessoa: PR/PB Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Paraíba, 1992.

MOURA, T. M. M. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos:** currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento. Maceió: EDUFAL, 2008.

NASCIMENTO, José Mateus (Org.). **Etnoeducação potiguara:** pedagogia da existência e das tradições. João Pessoa: Ideia, 2012.

NASCIMENTO, Rita Gomes. **Rituais de resistência:** experiências pedagógicas Tapeba. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

OLIVEIRA, Romualdo L. Portela. **Educação de Jovens e Adultos:** o direito a educação. In: Mesa Redonda: Direitos Educativos e a EJA no Brasil. 16º Congresso de Leitura do Brasil – COLE, X Seminário de Educação de Jovens e Adultos. Campinas: Unicamp, 11 a 13 de julho de 2007. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais16/prog_pdf/prog01_01.pdf. Acesso em: 05 jan. 2013.

Os Potiguara pelos Potiguara. Professores e Alunos Potiguara. - João Pessoa: AER de João Pessoa; Brasília: CGDOC/FUNAI, 2005.

PALITOT, Estevão Martins. **Os Potiguara da Baía da Traição e Monte-Mór: história, etnicidade e cultura.** 2005. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Paraíba, 2005.

PANET, Amélia. (et al). **Rio Tinto:** estrutura urbana e cotidiano. João Pessoa: UNIPÊ Editora, 2002.

PENTEADO JR, O. A. “**O ensino da geografia**”. In: Revista Orientação nº 6. Resgatando textos antigos. São Paulo: Instituto de Geografia/Departamento de Geografia – Universidade de São Paulo, novembro, 1985, p. 113-121.

PIERRO, Maria Clara de. (et al). **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro de 2001.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **Para ensinar e aprender Geografia.** São Paulo: Cortez, 2009

KANATYO, Marcos. **A dimensão política pedagógica na formação de professores indígenas.** Apostila dos cursista de formação continuada. João Pessoa, 2004.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder.** São Paulo: Ática, 1993

. **Uma concepção de território, territorialidade e paisagem.** In: PEREIRA, S. R.; COSTA, B. P.; SOUZA, E. B. C. (Orgs.). Teorias e práticas territoriais: análises espaço-temporais. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RAMOS, Leandro da Siva. “**Sou Tupã, sou Potiguara**”: as músicas indígenas como metodologia de ensino. 2010. Monografia. Universidade Estadual da Paraíba. Guarabira, 2010.

Referencial curricular nacional para escolas indígenas (RCNEI) / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de educação fundamental. Brasília: 2008 MEC/SEF.

REIGOTA, M. **O que é educação Ambiental.** São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos).

RELPH, Edward. **As bases fenomenológicas da geografia.** Geografia, Rio Claro, v. 4, n. 7, p. 1-25, abril. 1979.

RIBEIRO, Darcy. **Diários Índios:** Os Urubus-Kaapor. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, M.; BECKER, B. K. (Org.). **Território, Territórios:** ensaios sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SAQUET, Marcos. **Abordagens e concepções de território.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

_____. **Por uma Geografia das territorialidades e das temporalidades:** uma concepção multidimensional voltada para a cooperação e para o desenvolvimento territorial. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

SATO, M. **Educação Ambiental.** São Carlos: RIMA, 2004.

SEABRA, G. (Org.). **Educação Ambiental.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2009.

_____. **Educação Ambiental no Mundo Globalizado.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

SILVA, A. A. D.; GALENO, A. (Org.). **Geografia ciência do complexus:** Ensaios Transdisciplinares. Rio Grande do Sul: Sulina, 2004.

SILVA, L. T. **Imagens, Escritas e Textos para a formação participativa em contextos educativos.** In: V Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação das Universidades Brasileiras, 2007, Rio De Janeiro. V SICEA. Rio de Janeiro, 2007.

SILVA, Sidnei Felipe. **Educação Ambiental:** a parceria empresa e escola como instrumento de conscientização ecológica. 2008. Monografia (Especialização em Ciências Ambientais) – Faculdades Integradas de Patos, Guarabira, 2008.

_____. **Educação Ambiental na Educação de Jovens e Adultos:** concepções e práticas no município de Rio Tinto-PB. 2010. Monografia (Especialização em PROEJA) - Universidade Federal da Paraíba, Bananeiras, 2010.

SOLER, Juan. BARCELLOS, Lusival Antonio. **Paraíba Potiguara.** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2012.

STEPHANOUS, Maria; BASTOS, Maria Helena (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil.** Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

STRELHOW, Thyeles Bocarte. **Breve História sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Revista HISTEDBR On-line. Campinas nº 38, p. 49-59, jun. 2010.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Educação Ambiental:** natureza, razão e história. Campinas: Autores Associados, 2004.

VASCONCELOS, Eloísa Rafaela Santos de. **Educação diferenciada indígena Potiguara na aldeia Monte-Mór.** 2010. Monografia. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2010.

VASCONCELOS, J. L; GEWANDSZNAJDER, F. **Programas de Saúde.** São Paulo: Ática, 1983.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXO

ANEXO 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
 CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
 DEPARTAMENTO DE GEOCIÊNCIAS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - MESTRADO
 MESTRANDO: **Sidnei Felipe da Silva**

Título: Educação Ambiental em terras indígenas Potiguara: concepções e possibilidades na educação e jovens e adultos nas escolas estaduais indígenas do Município de Rio Tinto-PB

ROTEIRO DE ENTREVISTA

NOME DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA:

NOME DO COORDENADOR
 PEDAGÓGICO:

a) Você é professor INDÍGENA ou NÃO INDÍGENA?

b) Qual o número total de professores indígenas, efetivos e protemporais desta escola?

c) A escola realiza reuniões de pais e mestres? _____ Com que frequência ocorrem essas reuniões?

d) A Escola já possui Projeto Político Pedagógico? _____ Se sim, como ele é implantando cotidianamente nesta escola?

e) A Escola já segue ou busca elaborar um calendário escolar de Educação Diferenciada (Educação Indígena)? _____ Como essa ação vem sendo desenvolvida na Escola?

f) Que metas esta ação almeja atingir? _____

g) Em sua opinião, a inserção de conteúdos relacionados à Educação Ambiental é importante para a EJA em Escolas Indígenas? _____ Explique por quê?

h) Existem projetos relacionados ao meio ambiente realizados na escola? _____ Quais são e quais modalidades de ensino são contempladas?

i) Que práticas pedagógicas voltadas para a EJA são desenvolvidas na escola? _____

j) Ainda em relação aos alunos da EJA, a escola realiza alguma atividade extracurricular?

Quais? _____

k) De que forma a história do povo indígena é vivenciada pelos estudantes da EJA no espaço escolar?

I) A Escola realiza um trabalho de ensino e preservação da língua e da cultura do povo indígena? Como isso acontece?

m) Qual a sua opinião enquanto profissional atuante nesta instituição educacional sobre a **EDUCAÇÃO DIFERENCIADA** e que impactos você acredita ser capaz de causar sobre os alunos da EJA? -

ANEXO 2 – PROGRAMAÇÃO DO PROJETO “ESCOLA SUSTENTÁVEL”

Programação

Data/Dia	Atividade	Responsável
10-06 segunda	Elaboração de roteiro e contato com a comunidade escolar sobre os temas	Corpo docente e discente
11-06 terça	Visitação a viveiro de mudas abandonado para reaproveitamento	Profº Josineide / Manuel (mais educação)
12-06 quarta	Pesquisas sobre os temas, confecção de material	Corpo docente e discente
13-06 quinta	Reunião com professores e verificação do andamento do projeto	Coordenador pedagógico e corpo docente
14-06 sexta	Plantio de mudas na área da nascente (Água Mineral)	Corpo docente e discente
17-06 segunda	Participação da comunidade escolar na audiência pública sobre resíduos sólidos 08:30 hs da manhã	Corpo docente e discente
18-06 terça	Coleta de lixo na região (manhã) e culminância do projeto (noite)	Corpo docente e discente / secretário de meio ambiente /TG local/ mestrandos Sidney Felipe e Ivys Medeiros

Atividades por turma

Turma	Tema	Responsáveis
6º ano	Reciclagem	Rodrigo/christian
7º ano	Impactos ambientais (Aterramento dos manguezais)	Jéssica/ Judite/ Lucivânia
8º ano	Reflorestamento	Sheyla / Débora /Manoel
9º ano	Lixo	Lucivânia/ Sheyla / Judite
1º ano	Poluição da água	Raimundo
2º	Meio ambiente (cordel / participação rádio)	Emerson/Josemar

Atividades por turma

Turma	Tema	Responsáveis
6º ano	Reciclagem	Rodrigo/christian
7º ano	Impactos ambientais (Aterramento dos manguezais)	Jéssica/ Judite/ Lucivânia
8º ano	Reflorestamento	Sheyla / Débora /Manoel
9º ano	Lixo	Lucivânia/ Sheyla / Judite
1º ano	Poluição da água	Raimundo
2º	Meio ambiente (cordel / participação rádio)	Emerson/Josemar