

Carina Copatti

EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA ESCOLA INDÍGENA
KAINGANG: PROPOSTAS PARA O ENSINO DE
GEOGRAFIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Graciela René Ormezzano.

Passo Fundo

2014

Dedico este trabalho a Deus, que me trouxe até aqui. À minha família, fonte de minhas forças, e em especial à minha mãe, pelo apoio e luta incansável.

AGRADECIMENTO

Conclui-se uma caminhada de dedicação e muita aprendizagem, construída dia após dia, por vezes num processo doloroso, porém contínuo e cheio de esperanças, onde cada nova descoberta se tornava uma conquista. Assim, é chegado o momento de reavaliar o que passou e agradecer a todos que contribuíram para o êxito desta etapa que finda.

A minha gratidão a Deus por ter me concedido saúde e persistência nessa caminhada, iluminando meus pensamentos e minhas ações. Agradeço a Capes pelo auxílio financeiro, dando condições para que eu continuasse meus estudos.

Meu agradecimento a Universidade de Passo Fundo, em especial à Faculdade de Educação, pela acolhida. Estendo este agradecimento também aos funcionários da Faed pela atenção disponibilizada durante estes dois anos.

Faço um agradecimento especial aos professores do Mestrado em Educação da UPF que contribuíram para minha aprendizagem, de forma especial ao professor Dr^o Telmo Marcon, o qual participou da banca de qualificação e a professora Dr^a Rosimar Squinsani participante da banca de defesa, os quais contribuíram com suas importantes considerações. Agradeço também ao professor Dr^o Altair A. Fávero pela acolhida ao grupo de pesquisa e constante incentivo para a escrita e, de forma muito especial agradeço a minha orientadora, professora Graciela R. Ormezzano pela dedicação e apoio constante, direcionando-me durante a pesquisa e incentivando constantemente a busca por novos horizontes nesse processo, apresentando-me a Educação Estética, que hoje faz parte do meu trabalho como educadora.

Meu agradecimento à professora Rosa M. Martins que participou da Banca de qualificação e defesa, pela dedicação à leitura deste trabalho, seus conhecimentos agregaram novas possibilidades a esse estudo.

Agradeço a FUNAI pela autorização para a pesquisa, ao Cacique da Terra Indígena em estudo, pela compreensão da necessidade de realizarmos este trabalho e em especial à equipe diretiva, aos professores e alunos da referida escola, que nos acolheram e foram muito prestativos durante as visitas de observação. Agradeço, de maneira especial, à turma de 6^o ano pela participação e acolhida, fazendo-me sentir saudades dos encontros. Faço um agradecimento também aos professores de Geografia, que muito contribuíram com suas experiências.

Agradeço a Secretaria Municipal de Educação do município em que trabalho, bem como as diretoras das escolas municipais pelo incentivo. Agradeço também às colegas professoras que me apoiaram, em especial a colega e amiga Jaqueline que realizou a leitura deste trabalho, dando-me importantes sugestões para a melhoria do texto.

Faço um agradecimento especial às queridas amigas Andressa e Debora que estiveram presentes em vários momentos desse processo, com palavras de incentivo e um ombro amigo do qual por muitas vezes necessitei.

Agradeço aos meus familiares pelo apoio, mesmo por vezes não compreendendo o quão importante foi esse período, em especial à minha mãe, Marizete, que me auxiliou em todos os momentos vividos. Agradeço de modo especial ao Rubens pelo companheirismo, pelas palavras amorosas, por dedicar parte de seus dias em prol do meu crescimento, auxiliando também na construção dos mapas e permanecendo ao meu lado inúmeras vezes durante os estudos.

Agradeço, também, a todos os colegas mestrandos que partilharam comigo dessa caminhada, a fim de tornarmos-nos seres humanos melhores e profissionais mais qualificados. Agradeço por esta maravilhosa etapa, a qual ficará registrada eternamente em minha memória e em meu coração...

Aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente. Toda pessoa sempre é a marca das lições diárias de outras tantas pessoas. E é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. E é tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho, por mais que pense estar.

Gonzaguinha, 1982.

Mais do que nunca a educação parece ter como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos de seu próprio destino.

Jacques Delors, 2003.

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa originou-se do desejo de aproximar a educação estética e a geografia escolar, a partir da construção de diferentes conhecimentos sobre a relação do ser humano na natureza, por meio de oficinas pedagógicas. Assim, esta dissertação tem como objetivo principal investigar a contribuição das oficinas de educação estética na aprendizagem dos alunos indígenas de 6º ano, na disciplina de geografia, considerando a necessidade de uma educação que promova diferentes conhecimentos em torno da relação ser humano-natureza, adequados à realidade do grupo. Este estudo faz parte da Linha de Pesquisa Processos Educativos e Linguagem, sendo uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, e tem como foco o ensino de geografia por meio de oficinas de educação estética. Para tanto o problema de pesquisa visa responder a seguinte indagação: De que maneira as oficinas de educação estética podem contribuir, através da disciplina de geografia, na aprendizagem dos alunos indígenas de 6º ano, facilitando a compreensão espacial e as relações socioambientais e culturais vivenciadas no cotidiano? Para tanto, primeiramente foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica sobre as principais temáticas que norteiam esse estudo: Educação escolar indígena, ensino de geografia, cultura kaingang e educação estética. Posteriormente deu-se início à pesquisa de campo, a fim de conhecer a realidade da escola, localizada em um aldeamento indígena ao norte do Rio Grande do Sul. A seguir, foram realizadas observações no ambiente escolar e em sala de aula, durante as aulas de geografia de uma turma de alunos de 6º ano, e anotadas no diário de campo. A partir dessas contribuições iniciou-se o processo de construção de oficinas de educação estética para posterior aplicação, tornando possível a coleta de dados para a pesquisa. Com as observações feitas e as atividades realizadas durante as oficinas, foi possível identificar diferentes possibilidades de ensino-aprendizagem. Nessa pesquisa considerou-se a necessidade de contribuir para um processo de humanização do ensino da geografia através das possibilidades oriundas da educação estética. Desse modo, foi realizada a descrição e a interpretação das essências fenomenológicas que emergiram na pesquisa, a partir do método de Giorgi e mais uma essência acrescentada por Comiotto, citados por Ormezzano e Torres (2003). Este estudo teve como principais referências Cavalcanti, Callai, Ormezzano, Duarte Jr., Faustino e Paviani.

Palavras-Chave: Educação e cultura kaingang. Ensino de geografia. Educação estética.

ABSTRACT

This research was originated from the desire to bring the aesthetic education and school geography, from the construction of different knowledge about the relationship of humans in nature, through educational workshops. Thus, this thesis aims to investigate the contribution of aesthetic education workshops in the learning of indigenous students in 6th grade, in the discipline of geography, considering the need for an education that promotes different knowledge on the relationship between human beings and nature, appropriate the reality of the group. This study is part of the Educational Processes Research Line and Language, being a qualitative ethnographic research nature, and focuses on teaching geography through aesthetic education workshops. For both the problem of research aims to answer the following question: How do the aesthetic education workshops can contribute, through the discipline of geography, learning of indigenous students in 6th grade, facilitating spatial learning and environmental and cultural relations experienced in everyday? Indigenous education, geography teaching, kaingang culture and aesthetic education: Therefore, first a literature search on the key themes that guide this study was developed. Subsequently was initiated to field research in order to know the reality of the school, located in an indigenous village on north of Rio Grande do Sul. Then observations in the school setting and in the classroom were conducted during geography lessons to a group of students from 6th grade, and recorded in the field diary. From these contributions we started the construction process of aesthetic education workshops for application, making it possible to collect data for research. With the observations made and activities undertaken during the workshops was possible to identify different possibilities for teaching and learning. In this research we considered the need to contribute to a process of humanization of geography teaching through the possibilities coming from the aesthetics education. Thus, we carried out a description and interpretation of the phenomenological essences that emerged in the research, from the method of Giorgi and more an essence added by Comiotto cited by Ormezzano and Torres (2002). This study had as main references Cavalcanti, Callai, Ormezzano, Duarte Jr., Faustino and Paviani.

Keywords: Kaingang culture and education. Geography teaching. Aesthetic education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1:	Mapa de localização dos aldeamentos kaingang do Rio Grande do Sul.....	40
Figuras 2 e 3:	Alunos desenhando o trajeto casa-escola.....	106
Figuras 4 e 5:	Desenhos do trajeto casa-escola com vários detalhes	108
Figuras 6 e 7:	Desenhos do trajeto casa-escola com poucos detalhes.....	108
Figuras 8 e 9:	Análise de imagens em sala de aula.....	112
Figura 10:	Alguns dos materiais da natureza utilizados nos trabalhos.....	115
Figuras 11 e 12:	Construção da maquete em grupos.....	116
Figura 13:	Maquetes construídas pelos alunos kaingang.....	117
Figuras 14 e 15:	Recorte e colagem das imagens nos cadernos.....	121
Figuras 16 e 17:	Apreciação da música pelos alunos.....	122
Figuras 18 e 19:	Construção dos cartazes com frases e recortes de revistas.....	123
Figuras 20 e 21:	Exemplos de painéis construídos pelos grupos de alunos.....	126
Figura 22:	Parte do material disponibilizado para os desenhos com tintas naturais.....	128
Figuras 23 e 24:	Criação das pinturas com tintas naturais.....	129
Figuras 25 e 26:	Desenhos criados a partir das tintas naturais.....	130
Figuras 27 e 28:	Observação de elementos no espaço do aldeamento.....	133
Figuras 29 e 30:	Contemplação da natureza no aldeamento.....	135
Figuras 31 e 32:	Criação da história ilustrada.....	137
Figura 33:	História criada por aluno.....	138
Figura 34:	História criada por aluno.....	139
Figura 35:	História criada por aluno	140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CPM	Conselho de Pais e Mestres
CRAS	Centro de Referência em Assistência Social
CRE	Conselho Regional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional do desenvolvimento da Educação
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
ISA	Instituto Sócio Ambiental
LABEURB	Laboratório de estudos urbanos, núcleo de pesquisa multidisciplinar, centro de produção cultural da Unicamp.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCN's	Parâmetros Curriculares da Educação Nacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
RNCEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SECAD	Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEEP	Secretaria de Educação do Estado do Paraná
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
TI	Terra Indígena
UPF	Universidade de Passo Fundo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA E AS CONTRIBUIÇÕES DA ESTÉTICA NA GEOGRAFIA EM ESCOLA KAINGANG.....	14
2.1 A educação escolar indígena e os avanços a partir da Constituição Brasileira de 1988.....	14
2.2 A Geografia e a dimensão cultural do aldeamento kaingang.....	28
2.3 O ensino aprendizagem da geografia escolar e os seus desafios na contemporaneidade.....	48
2.4 Educação Estética: sensibilidade e percepção do ser humano na natureza.....	54
3 A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE PESQUISA	62
3.1 Fases da pesquisa.....	62
3.2 Campo de investigação: a realidade da instituição escolar.....	63
3.3 Participantes	65
3.4 Metodologia de pesquisa.....	66
3.5 Instrumentos da pesquisa.....	73
3.6 Projeto de ensino-aprendizagem.....	75
4 DESCRIÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR E DAS OFICINAS.....	79
4.1 A escola.....	79
4.2 Os professores.....	80
4.3 Os alunos.....	81
4.4 Percepção sobre o campo e os participantes.....	81
4.5 A comunidade escolar.....	102
4.6 As aulas.....	103
4.7 A interação no ambiente comunitário.....	103
4.8 Oficinas na educação escolar indígena.....	104
4.8.1 Primeira Oficina: O lugar onde vivo: as relações no ambiente comunitário.....	104
4.8.2 Segunda Oficina: O espaço da terra indígena: áreas habitadas e áreas preservadas.....	110
4.8.3 Terceira Oficina: O espaço da terra indígena: Áreas habitadas, áreas preservadas e a importância dos cuidados com o meio ambiente.....	118

4.8.4 Quarta Oficina: Geografia, educação estética e meio ambiente: diferentes olhares sobre o espaço da Terra Indígena.....	125
4.8.5 Quinta Oficina: Nosso território e as perspectivas para o futuro do planeta.....	131
5 ESSÊNCIAS FENOMENOLÓGICAS.....	142
5.1 Mapeando as essências de interpretação.....	144
5.2 Relações interpessoais na escola.....	144
5.2.1 Professor/professor.....	145
5.2.2 Professor/aluno.....	148
5.2.3 Aluno/aluno.....	151
5.3 Percepções em sala de aula.....	153
5.3.1 Aprendizagem em geografia.....	153
5.3.2 Percepções e interação na geografia.....	158
5.3.3 Metodologia educativa estética.....	160
5.4 Significações do ambiente.....	163
5.4.1 Cultura e sociedade kaingang.....	164
5.4.2 Ambiente escolar e interculturalidade	166
5.4.3 Consciência no ambiente natural.....	170
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	173
REFERÊNCIAS.....	179
ANEXOS.....	191

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve origem a partir de lembranças e inquietações vivenciadas que, com o passar dos anos e o distanciamento da comunidade de origem, intensificaram o meu desejo de conhecer e compreender o contexto sociocultural da região onde nasci e vivi boa parte da infância.

Posteriormente, a curiosidade pela pesquisa contribuiu para o retorno às origens, onde foi realizado o trabalho de conclusão da graduação em geografia, na qual foram pesquisadas as relações estabelecidas no espaço, por diferentes etnias e culturas, cada qual com seus valores e seus costumes, dando enfoque às transformações sócio-espaciais, a partir da colonização italiana no norte do Rio Grande do Sul. Assim, originou-se a reflexão em torno do papel de educadora, comprometida com a investigação sobre a atuação de diferentes grupos sociais no espaço.

Nascia, assim, o desejo de conhecer e compreender outras culturas, neste caso a cultura dos indígenas de etnia kaingang que vivem em um aldeamento na região norte do Rio Grande do Sul. Esse desejo fortaleceu-se, ainda mais, ao ingressar no Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo - UPF, onde foi desenvolvido o projeto de pesquisa voltado para o ensino de geografia, tendo como enfoque a educação escolar indígena kaingang considerando o contexto socioambiental e tendo por base as contribuições da educação estética.

Desse modo, procurou-se aliar a educação escolar indígena ao compromisso como professora de geografia em repensar e melhorar continuamente a práxis educativa. O trabalho realizado com alunos indígenas e não indígenas desde o ano de 2010 tem instigado o repensar de práticas no ensino fundamental e, a aproximação com estes, tem inspirado o desejo de construir novas possibilidades de ensino-aprendizagem que possam contribuir para uma “formação educativa sensível e significativa”¹, considerando as relações do ser humano na natureza e respeitando as diversas culturas. Portanto, a presente pesquisa surgiu da preocupação com a sensibilização do ensino da geografia escolar. Sendo assim, esse projeto de pesquisa está vinculado ao Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo, na Linha de Pesquisa “Processos Educativos e Linguagem”.

¹ Considera-se uma educação que promova a sensibilização dos educandos a partir de experiências que despertem sentimentos, reflexões e a participação dos mesmos, instigando uma educação com significado para estes.

O presente estudo tem como objetivo investigar a contribuição das oficinas de educação estética na aprendizagem dos alunos indígenas de 6º ano, na disciplina de geografia, considerando a necessidade de uma educação que promova diferentes conhecimentos em torno da relação ser humano-natureza, adequados à realidade do grupo. Delimitamos também alguns objetivos específicos para essa pesquisa, procurando: a) Conhecer aspectos da cultura kaingang que auxiliam na tentativa de compreensão do grupo em estudo; b) Observar como se dá o processo de ensino-aprendizagem na disciplina, entre os educandos de 6º ano de etnia kaingang; c) Criar, aplicar e descrever oficinas de educação estética adequadas ao ensino de geografia, visando estimular uma aprendizagem sensível e significativa. Nesse contexto, a problematização da pesquisa se dá com base na seguinte indagação: De que maneira as oficinas de educação estética podem contribuir na aprendizagem dos alunos indígenas de 6º ano, através da disciplina de geografia para facilitar a compreensão espacial e as relações socioambientais e culturais vivenciadas no cotidiano da aldeia?

Consideramos que tal pesquisa se justifica pela sua contribuição à comunidade científica por tentar entender, reunir e registrar diferentes conhecimentos em torno de aspectos da cultura que se estabelece na escola kaingang, bem como por verificar diferentes possibilidades de ampliação da aprendizagem na disciplina de geografia por meio de contribuições da educação estética. Assim sendo, a pesquisa baseia-se no paradigma humanista, que tem como função cultural, segundo Bertrand e Valois:

Promover, como modelo de criatividade, a criatividade subjetiva, expressão do eu, a comunicação, a alegria, o amor; propor uma “nova” imagem da pessoa na qual esta é livre interiormente para se movimentar em qualquer direção e optar livremente pelo processo transformador que é, para desta forma alcançar uma vida plena; criar uma pessoa aberta à experiência, orientada para o momento presente, criadora, confiante no seu organismo, possuidora de sentimento de liberdade total. (1994, p. 135).

Caracteriza-se por uma pesquisa qualitativa, a qual foi realizada em uma escola Estadual Indígena localizada em um aldeamento kaingang ao norte do Rio Grande do Sul. Para o desenvolvimento desta pesquisa contou-se com a acolhida da comunidade indígena local e do corpo docente da escola, o qual nos introduziu ao contexto cultural kaingang e ao processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

Através deste estudo pretendeu-se tornar o ensino da geografia ainda mais atraente, instigando a curiosidade a fim de despertar o processo de reflexão. Procurou-se, ainda, despertar diferentes sentimentos nos educandos, sensibilizando-os ao conhecimento

geográfico, possibilitando novas reflexões sobre diversas temáticas oriundas desta ciência.

O presente trabalho resulta da combinação da pesquisa bibliográfica relacionada à cultura kaingang e à educação escolar indígena, a qual tomou novos rumos a partir da Constituição Federal de 1988. Também envolve teorias relacionadas ao ensino de geografia, especialmente tratando de temas que considerem a educação socioambiental e a cultura local, através de práticas possíveis de serem aplicadas ao cotidiano dos alunos, por meio de oficinas de educação estética.

Assim sendo, inicialmente foi construída a introdução da pesquisa e dividido o estudo em quatro capítulos descritos nas páginas deste trabalho. O primeiro capítulo abrange os pressupostos da educação indígena e as contribuições da estética na geografia em escola kaingang, subdividindo-se em quadro itens que tratam, respectivamente sobre a educação escolar indígena e os avanços a partir da Constituição Brasileira de 1988, a geografia e a dimensão cultural do aldeamento kaingang, o ensino-aprendizagem em geografia e os desafios da geografia escolar na contemporaneidade, ainda a educação estética, tratando da sensibilidade e da percepção do ser humano na natureza, contemplando também estudos socioambientais que contribuem com referenciais sobre os principais temas que norteiam a presente pesquisa.

O segundo capítulo versa sobre o processo de construção da pesquisa, subdividindo-se em 6 itens, compostos pelas fases da pesquisa, campo de investigação, participantes da pesquisa, metodologia da pesquisa, instrumentos da coleta de dados e o projeto de ensino, temas estes de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa de campo. O terceiro capítulo destina-se à descrição do ambiente escolar e das observações realizadas durante as oficinas. Este capítulo trata das percepções no ambiente escolar, subdividindo-se em 8 itens: a escola, os professores, os alunos, as percepções sobre o campo e os participantes, a comunidade escolar, as aulas, a interação no ambiente comunitário e por fim, as oficinas de educação estética nas aulas de geografia, que se subdividem em 5 oficinas.

Por fim, o quarto capítulo trata das essências fenomenológicas, a partir da compreensão dos resultados obtidos, subdividindo-se em 4 itens: o mapeamento das essências de interpretação e três categorias de interpretação das essências. A primeira aborda as relações interpessoais na escola, subdividindo-se em: relações entre professores, entre alunos e entre professores e alunos. Outra categoria trata das percepções na sala de aula, tratando da aprendizagem em geografia, percepções e interação nas aulas de geografia e metodologia educativa estética. A última categoria trata das significações do ambiente, considerando a cultura e a sociedade kaingang, o ambiente escolar e a interculturalidade e a consciência no ambiente natural. Desse modo, a pesquisa ganha formas e estrutura-se nas páginas a seguir.

2 PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA E AS CONTRIBUIÇÕES DA ESTÉTICA NA GEOGRAFIA EM ESCOLA KAINGANG

A pesquisa é parte de um caminho que se percorre procurando respostas para nossas indagações. Por meio dela podemos adentrar em ambientes diferenciados, os quais mudam nossas percepções, por vezes, alteram o caminho dessa investigação e nos trazem novas descobertas. O presente estudo, de caráter qualitativo, pretende contribuir para a ampliação dos conhecimentos relacionados à geografia escolar, visto que, há a necessidade de sensibilizar os educandos para uma conscientização maior em relação ao espaço onde atuam, o qual necessita de cuidados constantes e adequados.

Considera-se que a investigação é fundamental no processo de formação do professor e da sua práxis docente, para além dos conteúdos disponibilizados pelos livros didáticos, tornando-o um profissional atuante e comprometido com a qualidade do ensino e com as demandas da educação no espaço onde atua. Nessa perspectiva, o presente estudo foi desenvolvido em torno de algumas temáticas centrais, pesquisadas através de diferentes bibliografias que nortearão a pesquisa de campo e a coleta de dados, para posteriormente verificação dos resultados a partir da aplicação de oficinas de educação estética na disciplina de geografia. Para tanto, abordamos a seguir alguns temas centrais que norteiam a presente pesquisa.

2.1 A educação escolar indígena e os avanços a partir da constituição brasileira de 1988

A construção territorial do Brasil teve como protagonistas uma grande diversidade de povos. Embora, nos livros didáticos, pouco se trate sobre as diferentes etnias indígenas que já viviam nesse território, sabemos que os povos denominados pelos colonizadores como “índios” viviam em milhares de grupos distintos e cada qual com costumes e culturas diferentes. Durante o II Congresso Indigenista Interamericano realizado em 1949 foi estabelecido o critério, atualmente, mais aceito de definição do índio, o critério de identificação étnica ou “autodefinição étnica”, conforme afirma Azevedo:

O índio é o descendente dos povos e nações pré-colombianas que têm a mesma consciência social de sua condição humana, assim mesmo considerada por eles próprios e por estranhos, em seu sistema de trabalho, em sua língua e em sua tradição, mesmo que estas tenham sofrido modificações por contatos estranhos. O índio é a expressão de uma consciência social vinculada com os sistemas de trabalho e economia, com o idioma próprio e com a tradição nacional respectiva dos povos ou nações aborígenes. (AZEVEDO, 1957, p. 128 apud MELATTI, 2007, p. 37).

De acordo com o Estatuto do Índio, Lei 6.001 art. 3º, é considerado indígena todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico, cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional (BRASIL, 1973). Desse modo, não trata-se apenas da auto-definição como indígena, mas também pela identificação dada pelos outros, assim, são considerados indígenas os descendentes das populações nativas que as compõem.

Os indígenas, nativos do continente americano, após o início da ocupação de seus territórios pelos povos europeus, sofreram inúmeras agressões. No Brasil, desde o início da colonização, no século XVI, os povos indígenas sofrem a marginalização da sua cultura e o preconceito em relação aos seus costumes e suas tradições.

Com o intuito de integrar os nativos à cultura “nacional”, vários povos indígenas foram assimilando alguns valores culturais que não lhes pertenciam e forçados a adaptarem-se ao modo de vida dos colonizadores, estes que consideravam a sua cultura e os seus costumes superiores, exercendo um forte domínio sobre os povos nativos. Nonnenmacher salienta que, nesse processo, acabaram sendo sacrificadas culturas consideradas inferiores por não possuírem os mesmos padrões de civilização do europeu (2000, p. 30). Desse modo, as relações que se estabeleceram entre diversos grupos étnica e culturalmente diferenciados foram marcadas principalmente por disputas e conflitos.

Conforme afirma Marcon, ainda que persistam confrontos de dois processos: as práticas de dominação e os preconceitos e, mesmo com todas as práticas de barbárie, essas culturas milenares resistem e tornam-se cada vez mais fortalecidas, ganhando força e novos coloridos (2008, p. 295). Os povos indígenas mantiveram-se na luta pela valorização da sua identidade, apesar de todas as adversidades e, por meio da resistência empreendida, suas tradições ganham espaços e novas projeções na atualidade.

Arruda afirma que é no campo de intermediação, ou seja, num campo social, que os povos indígenas reproduzem suas sociedades e culturas, no qual compatibilizam-se as relações entre as sociedades indígenas e a sociedade nacional. Este campo, marcado por relações de conflito e por visões de mundo contraditórias e excludentes, constitui-se pela

interpretação das dinâmicas da sociedade indígena e da sociedade envolvente (2001, p. 51).

Temos ciência das questões sociais e políticas que envolvem a ocupação do território, porém, salientamos que não faz parte do escopo da pesquisa abordar esse processo, sendo assim, nos deteremos a promover uma discussão em torno dos avanços educacionais obtidos pelos povos nativos a partir da Constituição Federal de 1988 e discorrer sobre os assuntos concernentes ao processo de ensino-aprendizagem em uma escola indígena kaingang.

A educação escolar indígena foi um grande passo dado em busca de reconhecimento da cultura e dos direitos dos povos, sendo que as mudanças mais significativas ocorreram a partir da consolidação da Constituição Federal de 1988, a qual lançou um novo olhar sobre a educação indígena e propôs novas leis, a fim de suprir as necessidades destes grupos na construção da aprendizagem escolar.

Para compreendermos as mudanças propostas a partir da década de 1980 é preciso analisar fatos importantes dos quais decorrem tais transformações. De início, recordamos a intervenção dos colonizadores na educação indígena, tendo seu início com o trabalho de catequização, que segundo Hansen, teve início com a chegada dos missionários portugueses da Companhia de Jesus, em março de 1549, estendendo-se até 1759 (2002, p. 45).

No contexto da época, os nativos eram “introduzidos” na fé cristã e recebiam ensinamentos, com o propósito claro de expandir o catolicismo e controlar a posse das terras. Dessa forma, a Educação Escolar Indígena, a qual diz respeito à institucionalização do ensino escolar, inicialmente, foi moldada de acordo com os desejos dos colonizadores, sem levar em consideração os conhecimentos das comunidades nativas. Também não houve o reconhecimento da educação indígena que, segundo Bittencourt e Silva, ocorre no cotidiano, por meio de atitudes culturais próprias de cada grupo: trabalho, rituais, mitos e histórias, danças, pinturas corporais, cultura material, em ambientes familiares e comunitários (2002, p. 63). De acordo com os Cadernos Secad:

Inicialmente os aldeamentos governados pelos missionários jesuítas serviram também aos interesses dos colonos, do governo-geral brasileiro e da Coroa portuguesa. A partir 1757, entretanto, o trabalho dos jesuítas deixa de contar com o apoio da Coroa Portuguesa, então interessada em aumentar a produção agrícola da colônia, para o qual, como reivindicavam os colonos, a escravização dos índios era necessária. Os jesuítas foram expulsos do Brasil e os aldeamentos elevados à categoria de vilas, sendo criado o regime de Diretório, representado por um diretor nomeado pelo governador. (2007, p. 11).

A catequização representou a introdução do indígena à “civilidade”, visto que, eram tratados como povos “selvagens” e que deveriam ser civilizados. Segundo Silva e Azevedo, a catequização permaneceu até o fim do Período Colonial:

A cargo de missionários católicos de diversas ordens, por delegação tácita ou explícita da Coroa Portuguesa. Com o advento do Império, ficou tudo como antes: no Projeto Constitucional de 1823, em seu título XIII, art. 254, foi proposta a criação de estabelecimentos para a catequese dos índios. Como a Constituição de 1824 foi omissa sobre esse ponto, o Ato Adicional de 1834, art. 11, parágrafo 5, procurou corrigir a lacuna e atribuiu competência às Assembleias Legislativas das Províncias para promover cumulativamente com as Assembleias de Governos Gerais (a catequese e a civilização do indígena e o estabelecimento de colônias). (1995, p. 150).

Com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) que esteve em funcionamento de 1910 a 1967, posteriormente substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a Educação Escolar Indígena foi realizada por missionários ou professores da FUNAI e ministrada em língua portuguesa (Secad, 2007). Também contribuiu para o processo de reconhecimento dessas populações a Convenção 107 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) adotada em 26 de junho de 1957, a qual evidenciava a proteção e integração das populações indígenas. Nessa convenção, medidas legais foram criadas para adoção da língua materna nas salas de aula.

Segundo Lacerda, a Convenção 107 da OIT sobre populações indígenas e tribais em países independentes consistiu-se no primeiro tratado internacional relativo especificamente à temática indígena (2009, p. 5). Lacerda, afirma ainda, que essa Convenção:

[...] Objetivou por um lado, a proteção das populações indígenas contra atos de discriminação étnico-racial no âmbito das relações trabalhistas e afins. Por outro, presa à visão etnocêntrica predominante à época, assumiu o propósito de integrá-las aos padrões sócio-culturais da comunidade nacional dos respectivos Estados. Apesar de os direitos indígenas passarem a ser objeto de proteção em diploma internacional específico, a identidade indígena permanecia concebida como passageira, tendo em vista a perspectiva da *integração*. Promulgada no Brasil pelo Decreto n.º 58.824, de 14 de julho de 1966, a Convenção 107 norteou em grande parte a elaboração da Lei n.º 6.001, de 19 de dezembro de 1973, o “Estatuto do Índio”, ainda em vigor. (2009, p. 5).

Albuquerque comenta que a educação escolar indígena em nosso país começou a se efetivar a partir da década de setenta, quando iniciaram os movimentos não só em prol da

adoção das línguas indígenas na escola, mas também pela garantia da escolarização desses povos (2008, p. 56). Segundo Araújo et. al.:

[...] Na tentativa de conter a onda de críticas que recaíam sobre a sua política indigenista em função dos desmandos no SPI, o governo federal comprometeu-se a elaborar uma nova legislação para os índios. Isto só viria a se concretizar em 1973, quando entrou em vigor a Lei 6.001, o Estatuto do Índio, até hoje não revogado. Baseado numa concepção que em nada se diferenciava daquela que existia desde o início da colonização, o Estatuto do Índio anunciava o seu propósito logo no primeiro artigo: “integrar os índios à sociedade brasileira, assimilando-os de forma harmoniosa e progressiva”. Em outras palavras, o objetivo do Estatuto era fazer com que os índios paulatinamente deixassem de ser índios. Tratava-se, portanto, de uma lei cujos destinatários eram como “sujeitos em trânsito”, portadores, por isso mesmo, de direitos temporários, compatíveis com a sua condição e que durariam apenas e enquanto perdurasse essa mesma condição. (2006, p. 31-32).

O Estatuto do Índio, Lei 6.001, no seu título V dispõe sobre educação, cultura e saúde, estendendo o ensino nacional em favor da população indígena, dispondo de alfabetização em língua materna e em língua portuguesa, devendo, conforme estipulada em lei, ser diferenciada e de qualidade (BRASIL, 1973). Entretanto, de acordo com esse Estatuto, apesar de garantir a educação escolar aos povos indígenas, a ideia que prevalecia era de integrar as populações de forma a transformarem-se, deixando de ser indígenas, adquirindo características da sociedade nacional.

Os anos 80, de acordo com Bergamaschi e Dias, marcaram o início de um ordenamento jurídico para a educação escolar indígena. A própria Constituição Federal de 1988 assegurou a possibilidade de uma escola específica, diferenciada, intercultural e bilíngue (2009, p. 92). Dessa forma, estavam lançados os pilares para a educação escolar indígena integradora e culturalmente diferente, atendendo de maneira diferenciada as necessidades educativas da população indígena.

Visando a ampliação da oferta educacional para os aldeamentos indígenas, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) 9.394 fixou as diretrizes e estabeleceu regras para a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1996). Como afirma Araújo et. al., a LDB 9.394/96 estabelece em seus artigos 78 e 79 que compete ao Estado oferecer aos indígenas uma educação escolar bilíngue, ou seja, simultaneamente em português e nas línguas indígenas (2006, p. 67). Kahn e Azevedo salientam que a legislação brasileira assegura também a garantia de que as escolas tenham currículos e calendários diferentes, livros didáticos específicos e professores da sua comunidade (2004, p. 58).

Araújo et. al. afirma que, de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de

Educação nº 03, compete à União fixar as diretrizes da política de educação indígena, cabendo aos estados a tarefa de ofertá-la (2006, p. 67). Conforme a Constituição Federal:

Art- 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. 2. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988).

No entanto, Araújo et. al., afirmam que há controvérsias até hoje não solucionadas. Por meio de suas organizações, os indígenas reivindicam que a União assuma diretamente a tarefa do atendimento escolar, argumentando que “[...] os estados e municípios não são capazes e não demonstram vontade política de seguir as diretrizes fixadas pelo Ministério da Educação, além de dificultarem em muito o repasse dos recursos que recebem da União especialmente para este fim” (2006, p. 67). Apesar de existirem ainda inúmeros impasses quanto à educação escolar indígena, a conquista de direitos educacionais tem ganhado destaque na atualidade.

O direito constitucional de estudar a língua materna, como mencionado anteriormente, foi assegurado a estes grupos através do ensino escolar bilíngue. Para Bittencourt e Silva:

A inclusão das línguas maternas ou primeiras línguas nos currículos escolares indígenas, entendida como estratégia de resistência cultural, parece tomar como referencial para a *valorização e preservação* destas línguas os padrões das línguas dominantes, em uma de suas modalidades de comunicação, isto é, a escrita. Ou seja, há um entendimento de que a capacidade de resistência linguística das populações indígenas se reduz à escrita e que a língua falada é frágil neste processo. Cabe, no entanto, perceber a importância da língua falada para alguns povos que a consideram símbolo de resistência. (2002, p. 75).

É importante abordar a questão da língua como aspecto cultural que distingue estas comunidades. As diferentes etnias possuem maneiras próprias de se comunicar e manter seus costumes, no entanto, nem todos os nativos falam a língua materna e o percentual de falantes de línguas indígenas tem se reduzido gradativamente.

Ainda, as transformações econômicas e a influência de grupos não indígenas trouxeram à tona relações de trabalho que anteriormente não existiam entre os indígenas, tornando muitos deles trabalhadores em atividades agrícolas, os quais saem da sua localidade, deslocando-se para outros municípios, fato que também impulsiona as transformações em

torno da língua falada. A influência dos meios de comunicação e dos costumes não indígenas, gradativamente assimilados, tem contribuído ainda mais com tal situação.

A escola, por muito tempo, foi espaço apenas para a aprendizagem da língua portuguesa e de tradições cristãs. Conforme salienta Freire:

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas (2004, p. 23).

Bergamaschi e Dias defendem que, mesmo sendo a escola para os índios tão antiga no Brasil quanto a colonização e, na maioria das vezes, imposta pelo não indígena, observa-se, nos últimos anos, uma substancial modificação no que tange suas características, pois considera-se que a escola indígena vem se constituindo em um canal de diálogo com o mundo não indígena ao sistematizar conhecimentos acerca das sociedades ocidentais (2009, p. 92). No contexto atual, a escola indígena tem o desafio de desempenhar um novo papel, ampliando as possibilidades de aprendizagem e de interação no mundo e, ao mesmo tempo, mantendo suas características como etnia indígena.

Para Kahn e Azevedo a instalação de escolas específicas tem o enorme desafio de fazer valer o respeito à diferença na perspectiva universal da igualdade de direitos (2004, p. 58). Gadotti defende que a escola tem um papel estratégico por ser o lugar onde as forças emergentes, da nova sociedade, podem elaborar a sua cultura e adquirir consciência necessária à sua organização (1998, p. 24-25).

O desenvolvimento de uma educação significativa é uma necessidade crescente nas comunidades indígenas na atualidade, nesse sentido, a educação escolar indígena tem se tornado um desafio a ser, de uma forma muito singular, capaz de provocar nos educandos indígenas o questionamento sobre as ações e as relações entre os grupos sociais e destes com o espaço que habitam.

A partir do estabelecimento de leis contemplando as comunidades indígenas, iniciando-se com a Constituição Federal e posteriormente com a LDB e outros importantes documentos, a valorização cultural destes povos foi ampliada. Também foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que, se utilizados pelas instituições escolares, servem como referencial para a organização do sistema educacional.

Dentre os parâmetros criados especificamente para as escolas indígenas, está previsto uma educação específica e diferenciada, concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares do povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não indígena (BRASIL, 1998, p. 25). De acordo com as considerações apontadas pelos PCN's:

Tratar da presença indígena, desde tempos imemoriais em território nacional, é valorizar sua presença e reafirmar seus direitos como povos nativos, como tratado na Constituição de 1988. É preciso explicitar sua ampla e variada diversidade, de forma a corrigir uma visão deturpada que homogeneiza as sociedades indígenas como se fossem de um único grupo, pela justaposição aleatória de traços retirados de diversas etnias. Nesse sentido, a valorização dos povos indígenas faz-se tanto pela via da inclusão nos currículos de conteúdos que informem sobre a riqueza de suas culturas e a influência delas sobre a sociedade como um todo, quanto pela consolidação das escolas indígenas que destacam, nos termos da Constituição, a pedagogia que lhes é própria. (1998, p. 31).

De acordo com os PCN's para as escolas indígenas, muito antes da introdução da escola “[...] os povos indígenas vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural” (BRASIL, 1998, p. 22). Desse modo, no processo atual de desenvolvimento social devem ser considerados os equívocos do passado a fim de transformar o modelo convencional de educação escolar para que os povos de diferentes etnias tenham o direito de exercer e dar continuidade à sua diversidade étnico-cultural.

Os Cadernos Secad, através da Portaria Interministerial nº 559/91, consideram que a educação deixa de ter o caráter integracionista preconizado pelo Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/73) e assume o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística do país e do direito à sua manutenção. Assim, ficou acertado que o Ministério da Educação (MEC) assumiria as novas funções relacionadas à educação escolar, que anteriormente eram de responsabilidade da FUNAI (2007, p. 98).

Essa mudança institucional na condução da política indigenista foi um marco importante por envolver novas agências do Estado no campo da definição e execução das políticas públicas. Considera ainda que, através do Decreto Presidencial nº 26/1991, o MEC passaria a ser responsável pela definição de políticas de educação escolar indígena de qualidade, em todos os níveis de ensino, estando esta fundamentada nos princípios constitucionais, cabendo aos estados e aos municípios a responsabilidade pela execução desta

política educacional (2007, p. 23).

Da mesma forma, os órgãos governamentais voltados para a educação passaram a contar com a participação de indígenas na construção de novas propostas. Segundo os Cadernos Secad, “para o delineamento dessas políticas, o MEC passa a contar com a participação de representantes indígenas, entidades de apoio e outras instituições, adotando como parâmetro as experiências bem-sucedidas promovidas pela sociedade civil, afirmando seus conceitos e metodologias” (2007, p. 16). De acordo com as considerações encontradas nas publicações do Instituto SocioAmbiental (ISA):

A transferência de responsabilidade e de coordenação das iniciativas educacionais em terras indígenas do órgão indigenista (Funai) para o Ministério da Educação, em articulação com as secretarias estaduais de educação, através do decreto da presidência da República (n. 26/91), responde em muito pelas alterações ocorridas neste setor. Essa transferência abriu a possibilidade, ainda não efetiva, de que as escolas indígenas fossem incorporadas aos sistemas de ensino do país, de que os então “monitores bilíngues” fossem formados e respeitados como profissionais da educação e de que o atendimento das necessidades educacionais indígenas fossem tratadas enquanto política pública, responsabilidade do Estado. Encerra-se, assim, um ciclo, marcado pela transferência de responsabilidades do órgão indigenista para missões religiosas no atendimento das necessidades educacionais indígenas. (2000, p. 143).

A educação escolar, antes vista como ameaça, passou a ser reconhecida legalmente como um direito dos indígenas. Nesse contexto, a escola precisa transformar-se para garantir a sua importância como um local de continuidade da cultura do grupo, onde, além de promover a aprendizagem, sejam construídos projetos e pensadas ações voltadas às melhorias na comunidade local.

Buratto afirma que o MEC criou a Coordenação Geral de Apoio às escolas indígenas e instituiu o Comitê de educação escolar indígena, composto por indígenas, antropólogos, linguistas e técnicos de diversos órgãos do governo (2007, p. 9). Segundo a autora, esse comitê assessorou o MEC na definição da política nacional de educação escolar indígena, sendo posteriormente substituído por uma Comissão nacional de professores indígenas.

As publicações do ISA contribuem afirmando que foi lançado, no ano de 1993, o documento “Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena”, o qual estabelece como princípios da prática pedagógica, no contexto da diversidade cultural, “a especificidade, a diferença, a interculturalidade, o uso das línguas maternas e a globalizante do processo de aprendizagem”. O documento foi composto por representantes de órgãos governamentais e não governamentais que atuam na educação indígena, pautado em

experiências inovadoras realizadas com povos nativos, além de representantes de professores indígenas (2000, p. 144). Tais experiências, de acordo com o órgão:

[...] Nasceram num contexto de se construir alternativas de autonomia para os povos indígenas frente à política integracionista do Estado, que geraram um modelo de formação próprio para os professores indígenas, de modo a habilitá-los para assumirem a docência e a gestão de suas escolas, que, por sua vez, foi encampado pelo MEC como proposta a ser disseminada em todo o país. (2000, p. 144)

Contribuindo para a ampliação da educação escolar indígena e para o respeito à diversidade, as leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 foram fundamentais para incluir a diversidade cultural no currículo (BRASIL, 2003 e 2008). O ensino da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”, tanto em instituições públicas quanto privadas, em nível fundamental e médio, tornou-se obrigatório através da lei 11.645/2008. A referida lei aborda diversos aspectos da formação cultural brasileira, resgatando as contribuições destes povos nas áreas econômica, social e política, entre outros aspectos relevantes para a compreensão da constituição histórica do Brasil (BRASIL, 2008).

Os conteúdos serão ministrados preferencialmente nas áreas de educação artística, literatura e história brasileira e, deverão contribuir para a compreensão de diferentes aspectos anteriormente pouco mencionados sobre a história nacional, como afirma Borges no artigo intitulado “a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica”:

O artigo 26, acrescido na Lei nº 9.394/1996, provoca bem mais do que a inclusão de novos conteúdos; exige que sejam repensadas relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para a aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (2010, p. 72).

Dessa maneira, na atualidade, as instituições de ensino precisam ampliar a abordagem sobre as diversas “culturalidades brasileiras”, principalmente dos grupos indígenas e dos afrodescendentes, dando condições para que todos possam conhecer essas raízes históricas que foram e continuam sendo muito importantes para a construção social e cultural do país.

As leis nacionais dão todo o aporte para que o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena seja contemplado de maneira interdisciplinar, no entanto, a falta de uma gestão adequada dificulta esse processo, tanto em relação ao sistema de ensino nas escolas

não indígenas quanto nas terras indígenas (TI) e em suas escolas, considerando-se que as leis por si só não se colocam em prática. Sendo assim, as mudanças nas instituições escolares perpassam pela conscientização de todos os envolvidos nesse processo sobre a necessidade de se colocar em prática as leis criadas, a fim de assegurar e garantir os direitos dessas populações, bem como o seu reconhecimento social.

De acordo com a publicação do ISA, um longo e detalhado documento começou a chegar às escolas indígenas de todo o país: o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), documento indutor e orientador de novas práticas, cuja formulação contou com a participação de técnicos, especialistas e professores indígenas. Seu conteúdo abrange a fundamentação teórica, jurídica, antropológica e pedagógica que sustenta a proposta de uma escola indígena intercultural, bilíngue e diferenciada, permitindo a construção de um currículo específico e próximo da realidade vivida por cada comunidade. Assim, o documento consegue reunir e sistematizar um mínimo de consenso, capaz de subsidiar diversas interpretações e propostas curriculares autônomas (2000, p. 145).

Como afirmam os Cadernos Secad:

Os desafios postos pela educação escolar indígena, que compreende as complexas demandas implicadas no reconhecimento da diversidade de mais de 225 povos e da sua busca por autodeterminação, estão sendo enfrentados pela Secad/MEC com políticas de formação de professores indígenas focadas nas licenciaturas e no magistério interculturais, de produção de materiais didáticos e paradidáticos específicos, de ampliação da oferta de educação básica nas escolas indígenas e de fortalecimento da interlocução institucionalizada e informada de representantes indígenas com os gestores e dirigentes do MEC e dos sistemas de ensino. (2007, p. 9).

Apesar do MEC garantir o direito das populações indígenas à educação, várias dessas decisões não foram efetivamente colocadas em prática nas escolas. Muitos educadores não possuem formação específica para atuar nas comunidades indígenas; É comum em inúmeras instituições de educação indígena a abordagem dos conteúdos da mesma forma que é realizado nas escolas não indígenas, sem a devida adaptação ao contexto local, além da escassez ou inexistência de materiais didáticos específicos.

Kahn e Azevedo afirmam que, além dos recursos financeiros, as escolas indígenas recebem benefícios de outros programas federais, dentre eles o programa nacional do Livro Didático (2004, p. 74), porém, “[...] se está muito longe de conseguir investimentos governamentais em pesquisas e assessorias antropológicas e linguísticas para que os povos

indígenas tenham os materiais didáticos específicos em suas próprias línguas.” (2004, p.74).

Apesar dos avanços, ainda há muito a ser realizado para que a educação escolar indígena atenda as necessidades de cada etnia, promovendo mais qualidade e uma maior significação da aprendizagem aos educandos indígenas. Com alguns avanços já realizados, é necessário que se cumpram as leis a fim de melhorar e ampliar as condições didático-pedagógicas das instituições de ensino indígenas em todo o país. De acordo com publicação do ISA:

Constata-se, assim, um hiato entre a legislação e a realidade, entre o discurso e a prática. Se há avanços na formulação nacional da política de educação indígena, há ainda inúmeras dificuldades para sua implementação no âmbito estadual, esfera responsável pela efetivação da escola indígena. Fundamentalmente esbarramos em falta de vontade política e administrativa dos governos estaduais em encamparem a educação indígena como uma prioridade e, com isto, ainda está distante a consolidação de um cenário, onde a escola esteja à serviço dos interesses e dos projetos de futuro dos povos indígenas, permitindo que estes tenham acesso a informações essenciais para um convívio mais harmônico e menos destrutivo com os demais segmentos da sociedade brasileira. (2000, p. 146).

Outra necessidade atual é promover a formação continuada de professores, a fim de construir o ensino escolar de maneira adequada. O processo de ensino-aprendizagem indígena precisa estar articulado com a comunidade, promovendo a valorização da cultura, de maneira a estimular e a ampliar ações participativas, com o intuito de construir, de maneira conjunta, um modelo de educação que atenda as necessidades do grupo e que amplie as suas condições de sobrevivência.

Além disso, os preconceitos construídos no início da colonização continuam impregnados na sociedade brasileira e interferem na educação escolar e na aceitação do culturalmente diferente. Conforme Bittencourt e Silva:

A história da educação indígena tem sido marcada, evidentemente, por continuidades, podendo-se ainda perceber, mesmo considerando as perspectivas de mudanças, tanto em discursos como em práticas a partir das décadas de 1970 e 1980, políticas que visam a objetivos semelhantes nesses 500 anos. Muitos estados brasileiros não veem a escola como instrumento de *assimilação* dos índios, cuja principal função é torná-los cidadãos exemplares, capazes de escolherem produtos, inclusive eleitorais, conscienciosamente, sobreviverem do seu próprio trabalho, mesmo que vendido por quase nada na periferia das grandes cidades ou nas redondezas das fazendas de todo o país; tornarem-se higiênicos e converterem-se em cristãos – evangélicos ou católicos. (2002, p. 67).

Na construção significativa do processo de ensino-aprendizagem torna-se extremamente importante considerar a interculturalidade, por favorecer a possibilidade de integrar diferenças e promover o respeito mútuo. Tratando das relações entre indígenas e não indígenas, a interação cultural deve ser estimulada a fim de promover atitudes de respeito e de aceitação entre os diferentes grupos. Segundo os Cadernos Secad:

A interculturalidade considera a diversidade cultural no processo de ensino e aprendizagem. A escola deve trabalhar com os valores, saberes tradicionais e práticas de cada comunidade e garantir o acesso à conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional relevantes para o processo de interação e participação cidadã na sociedade nacional. Com isso, as atividades curriculares devem ser significativas e contextualizadas às experiências dos educandos e de suas comunidades. (2007, p. 21).

Os PCN's para as escolas indígenas defendem que a interculturalidade deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística, promovendo a interação entre diferentes experiências socioculturais, linguísticas e históricas, não discriminando, nem considerando uma cultura superior à outra. Defende também que é necessário “estimular o entendimento e o respeito entre os seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política” (BRASIL, 1998, p. 24).

As relações interculturais pressupõem que as características dos povos sejam respeitadas, que todos ajam de maneira consciente em relação às demais culturas, livres de preconceitos ou qualquer outra ação que crie conflitos entre eles. Crochík considera que:

O processo de socialização, por sua vez, só pode ser entendido como fruto da cultura e de sua história, o que significa que varia historicamente dentro da mesma cultura e em culturas diferentes. Como tanto o processo de se tornar indivíduo, que envolve a socialização, quanto o do desenvolvimento da cultura têm se dado em função da adaptação à luta pela sobrevivência, o preconceito surge como resposta aos conflitos presentes nessa luta. (2006, p. 13).

As relações estabelecidas pelos diferentes grupos e os conflitos que se originam dessas relações expressam um sistema social desajustado, onde os direitos humanos não são plenamente reconhecidos e respeitados. O desenvolvimento de uma educação voltada para a interculturalidade contribui para a aprendizagem e para a inserção social do educando. Ainda, nas considerações encontradas nos PCN's:

Para o aluno, importa ter segurança da aceitação de suas características, ter disponível a abertura para que possa dar-se a conhecer naquelas que sejam experiências particulares suas ou do grupo humano a que se vincule e receber incentivo para partilhar com seus colegas a vivência que tenha fora do mundo da escola, mas que possa ali ser referida, como contribuição sua ao processo de aprendizagem. Resumindo, trata-se de oferecer à criança, e construir junto com ela, um ambiente de respeito, pela aceitação; de interesse, pelo apoio à sua expressão; de valorização, pela incorporação das contribuições que venha a trazer. (BRASIL, 1997, p. 40).

Para que, de fato, ocorra a aceitação entre indivíduos de diferentes etnias, torna-se necessário promover nas escolas um movimento contínuo de estímulo à integração étnico-cultural, através de diálogos entre educandos de diferentes grupos e possibilitando a troca de experiências que facilitem a compreensão do outro. Grupioni e Vidal colaboram afirmando que “a diversidade de culturas e povos no mundo não é um problema; é o contrário, uma grande riqueza, que revela a incrível capacidade dos seres humanos de encontrar soluções diversas para o bem viver e para a satisfação de suas necessidades básicas.” Afirmam que o problema está na “estreiteza do olhar” e da disposição de conviver com indivíduos diferentes, que falam uma língua que não entendemos, porque se vestem de forma diferente da nossa, valorizam coisas que nós não valorizamos e acreditam em ideias que nós não acreditamos (2001, p. 31).

Diante de tais considerações pode-se afirmar que, através de diferentes abordagens sobre a diversidade cultural encontrada no país, pode sim ser internalizada em nossos educandos a capacidade de aproximar-se do outro, daquele considerado diferente. Nesse contexto, a escola constitui-se como um espaço propício para desenvolver ações que viabilizem a interculturalidade e o respeito.

Na contemporaneidade, a escola indígena pode servir como mediadora, instigando a participação do educando e sua integração social, a partir de diferentes possibilidades didático-pedagógicas, resgatando a diversidade linguística, cultural, os costumes e tradições peculiares de cada etnia indígena. Auxiliando, como espaço socializador, na compreensão da importância destes saberes para as sociedades futuras, mas precisa também considerar o mundo “lá fora”, a evolução da espécie humana em diferentes aspectos e as possibilidades de melhorias no cotidiano para a construção de novos caminhos a partir do que sabemos e compreendemos.

2.2 A geografia e a dimensão cultural do aldeamento kaingang

A geografia, conforme Lesann, do ponto de vista etimológico, é entendida como representação (grafia) da Terra (Geo), ou seja, a descrição da superfície da Terra (2009, p. 26). Essa é uma definição um tanto simples, mas faz referência a uma grande complexidade de considerações, que vão além da descrição, constituindo-se de percepções, análises, compreensões, relações, entre outras características.

Consideramos a geografia o estudo das relações entre sociedade e natureza, das apropriações, das modificações, dos diferentes contextos em que vivem e relacionam-se os seres humanos, sendo, portanto, uma ciência social por interpretar, analisar e compreender a dinâmica que envolve os seres humanos no espaço. Para Andrade não se pode deixar de classificar a geografia como ciência social, “a sua preocupação central é a formação da sociedade e os tipos de intervenção que esta sociedade executa na natureza” (2008, p. 28).

Desde o seu surgimento como ciência, a geografia sofreu inúmeras transformações, precisando seguidamente readequar-se a fim de atender as mudanças ocorridas durante esse processo. Os primeiros conhecimentos em torno da geografia surgiram ainda na Grécia Antiga por volta do século V a. C. Como afirma Nascimento:

A história da Geografia está implicitamente associada à história da humanidade, às suas relações com a natureza, à sua evolução. O “instinto geográfico”, ou seja, o sentido de orientação, de localização e de mobilidade no espaço terrestre não integra somente a natureza humana, já que os animais também o possuem em graus diversos. No homem, todavia, esse sentido é trabalhado na razão, para atender, sejam as necessidades elementares de sobrevivência, sejam as necessidades secundárias ou artificiais, cada vez mais complexas e numerosas, decorrentes das características culturais dos grupos ou das sociedades. A Geografia, como produção intelectual, como teoria, conhecimento sistematizado e registrado (inclusive sua denominação), surgiu na Grécia Antiga, tendo como motivação básica o comércio através dos mares. Na Grécia, surgiram também a democracia, a filosofia, a história e o teatro. (2004, p. 25).

No entanto, apesar dos conhecimentos já obtidos e sistematizados em torno da geografia, foi somente no século XVIII que ela foi reconhecida como uma ciência autônoma. Os conhecimentos geográficos foram ampliados no decorrer dos séculos, tornando assim, a geografia uma ciência cada vez mais complexa e dotada de desafios, exigindo constantes readaptações decorrentes do desenvolvimento sócio-histórico de cada época. Sua readaptação demanda considerar as construções e reconstruções da história humana no

espaço geográfico e as relações que o ser humano estabelece, no meio em que vive e com outros.

A geografia tem papel fundamental como ciência social na construção de conhecimentos que aproximem o ser humano da natureza e que estimulem a reflexão em relação ao seu papel no mundo. Instigar a reflexão e propor a conscientização acerca das ações estabelecidas na construção do espaço e das relações sociais é, atualmente, de grande importância, para fazer com que as relações, tanto na natureza, quanto entre os demais seres, sejam respeitadas. Nascimento considera que a condição da geografia como ciência social é peculiar se comparada com a das demais ciências, pois sempre teve, como centro de suas preocupações, as relações entre o homem e a natureza, por conseguinte, as implicações resultantes da humanização ou socialização do espaço natural (2004, p. 37).

Todo e qualquer espaço ocupado por sociedades humanas implica relações do ser humano com a natureza e cabe à geografia refletir e debater sobre tais relações, tendo em vista a compreensão da grande diversidade cultural e natural presente em nosso planeta. Conforme as afirmações de Vesentini “[...] o campo de preocupações da Geografia é o espaço da sociedade humana, onde os homens e mulheres vivem e ao mesmo tempo produzem modificações que o (re)constroem a cada momento” (1998, p. 8).

No estudo da geografia é importante considerar a análise e compreensão de diferentes conceitos. Segundo Corrêa, a formação socioespacial pode ser considerada um meta-conceito, um paradigma, que contém e está contido nos conceitos-chave de natureza operativa: paisagem, região, espaço, lugar e território. Desse modo, tais categorias permitem a análise e o entendimento da totalidade, trazendo para o contexto local tais conhecimentos (1996, p. 26). Assim, para compreender as diferentes categorias que compõe o espaço deve-se considerar as relações totalidade-mundo e as transformações que os seres humanos impõe ao meio ambiente.

Nas considerações de Andrade “é bem verdade que a natureza, uma vez modificada pelo homem, pode recompor-se, mas não em sua forma primitiva, porque sofre transformações que vão necessitar de novas modificações na técnica de intervenção para se obter nova utilização” (2008, p. 29). O espaço geográfico, desse modo, é continuamente transformado, ganhando novos significados a partir do contexto histórico e cultural vivenciados no lugar. Santos questiona o que é o espaço do homem, se este é o espaço geográfico. E considera árdua a sua definição, pois a sua tendência é a de mudar de acordo com o processo histórico, isto é, o espaço geográfico é também o espaço social (1978, p. 18).

Kaercher salienta que “[...] o espaço geográfico entendido como aquele espaço fruto

do trabalho humano na necessária e perpétua luta dos seres humanos pela sobrevivência. Nessa luta, o homem usa, destrói/constrói/modifica a si e a natureza” (2003, p. 11). O espaço constitui o todo onde se desenvolve a vida. Na ciência geográfica, o conceito “espaço geográfico” nos faz pensar num espaço constantemente produzido e reproduzido pelo homem. Santos salienta que “o espaço deve ser considerado como um conjunto de relações realizadas através de funções e de forma que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente” (1980, p. 122). Braga faz referência a Paul Claval, o qual define espaço numa perspectiva mais voltada para o aspecto cultural-simbólico, afirmando que:

O geógrafo francês Claval (1999) mostra que a cultura é herança da comunicação, com papel fundamental da palavra, que transforma o espaço cultural em espaço simbólico. Seria a mediação sociedade-natureza através das técnicas e deve sempre ser tomada como uma construção. A cultura é a ordem do simbólico. O espaço é onde ocorrem as manifestações. (2007, p. 68).

O espaço geográfico constitui-se de relações entre seres e destes na natureza, onde as transformações se dão num contínuo movimento de construção e reconstrução. Braga define o espaço geográfico como o resultado contínuo das relações sociedade-espaço. “Tais relações são econômicas (relação sociedade-espaço mediatizada pelo trabalho), políticas (relação sociedade-Estado ou entre Estados-Nação) e simbólico-culturais (relação sociedade-espaço via linguagem e imaginário)” (2007, p. 71). Moreira corrobora afirmando que:

O arranjo do espaço geográfico exprime o "modo de socialização" da natureza. Tal o modo de produção, tal será o espaço geográfico. O processo de socialização da natureza pelo trabalho social, ou seja, a transformação da história natural em história dos homens (ou da história dos homens em história natural) implica uma estrutura de relações sob determinação do social. E é essa estrutura complexa e em perpétuo movimento dialético que conhecemos sob a designação de espaço geográfico. O espaço é a sociedade vista como sua expressão material visível. A sociedade é a essência, de que o espaço geográfico é a aparência. (1982, p. 35).

Nesta pesquisa consideramos também a compreensão do conceito de lugar. Para Santos o lugar é o ponto de encontro de interesses longínquos e próximos, locais e globais (1994, p. 19). Santos defende o exercício de estudar o que cada lugar possui de singular, de diferente e afirma ainda “é o lugar que oferece ao movimento do mundo a possibilidade de sua realização mais eficaz. Para se tornar espaço, o Mundo depende das virtualidades do

lugar” (1994, p. 92). Callai em seu artigo “o estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento” afirma que:

Este lugar é um espaço construído como resultado da vida das pessoas, dos grupos que nele vivem, das formas como trabalham, como produzem, como se alimentam e como fazem/usufruem do lazer. É, portanto, cheio de história, de marcas que trazem em si um pouco de cada um. É a vida de determinados grupos sociais, ocupando um certo espaço num tempo singularizado. Considerando que é no cotidiano da própria vivência que as coisas vão acontecendo, vai se configurando o espaço, e dando feição ao lugar. Um lugar que é um espaço vivido, de experiências sempre renovadas, o que permite que se considere o passado e se vislumbre o futuro. A compreensão disto necessariamente resgata os sentimentos de identidade e de pertencimento. (2004, p. 2).

O lugar de vivência, a relação afetiva com este lugar e as relações que são vividas com o outro dão condições para que o sentimento de pertencimento e identificação faça parte da essência de cada pessoa que constitui a comunidade. Nos momentos de conversa, nas atividades cotidianas, nas expressões faladas, vive-se o lugar. O lugar representa o contato, o cotidiano onde as relações acontecem, dotadas de sentimentalidade, conflitos, um movimento contínuo de sons, cores, odores, ritmo. Como salienta Martins:

No ensino da Geografia, a categoria lugar possibilita ao professor diferentes formas e olhares para o seu estudo, pois, ao mesmo tempo em que define o espaço local, está relacionado ao espaço mundializado. A compreensão de lugar é fundamental na Geografia para que o homem reconheça este espaço como sendo o seu local de vivência, onde trabalha e estabelece suas relações sociais. Trata-se de um conceito que remete à reflexão sobre as relações do homem com seu mundo, a sua existência, que se manifesta através do que acontece no seu cotidiano. (MARTINS, R. E., 2010, p. 76).

Ainda, é importante definir o que é território, este que, de acordo com Haesbaert, indica as relações de poder e sua constituição. O autor salienta que:

[...] Podemos afirmar que o território, relacionalmente falando, ou seja, enquanto mediação espacial do poder, resulta da interação diferenciada entre as múltiplas dimensões desse poder, desde sua natureza mais estritamente política até seu caráter mais propriamente simbólico, passando pelas relações dentro do chamado poder econômico, indissociáveis da esfera jurídico-política (2004, p. 93).

Costella e Schäffer esclarecem que ao abordar o conceito de território na intenção de ressignificá-lo é necessário instigar a compreensão do aluno em torno da sua condição de poder (2012, p. 48). Assim, estudar o conceito de território em geografia requer provocar debates sobre a noção de pertencimento e em torno das relações que se estabelecem no território.

Este compreende-se como um espaço em que determinado grupo exerce seu poder, onde exerce autonomia. A dimensão e a identidade do território, como afirmam Costella e Schäffer, são reconhecidas por um poder, que pode ser simbólico ou de fato. Desse modo, salienta a autora que estudar o conceito de território na geografia requer provocar debates sobre a noção de pertencimento (2012, p. 48).

Já o conceito de ambiente, como considera Suertegaray, expressa a necessidade de compreender as mediações, não só na ordem das relações físico-naturais, mas destas com as dimensões que demandam da construção das relações sociais. Trata-se, portanto, de um conceito que demanda a interrelação do ser com o entorno, sob diferentes escalas, além de desvendar, como resultantes destas conexões, as possíveis derivações (2006, p. 93). Suertegaray afirma ainda que:

Na construção geográfica a compreensão de ambiente muda na medida em que muda a sociedade e muda o meio. O processo histórico de constituição da vida no planeta e de suas formas de organização, aqui particularizando a cultura humana, ao transformar-se com o meio e por extensão com a natureza, muda. E necessariamente, mudam suas formas de compreendê-la. (2006, p. 93).

Ao tratar de ambiente faz-se a relação entre o território kaingang e a necessidade de abordar o ambiente ocupado e transformado pelo grupo. Um ponto importante nesse debate é a relação entre a terra indígena e a produção agrícola. Os avanços no desenvolvimento agrícola transformam as terras de mata em terras agricultáveis também nas terras indígenas. O que se questiona nesse debate não é a necessidade da produção agrícola, mas o adequado uso das terras e o respeito com a preservação de áreas de mata e de mananciais que garantem a vida às futuras gerações. O atual processo desenfreado de utilização das terras para a agricultura tem evidenciado intensas transformações nas paisagens de territórios anteriormente preservados, como é o caso dos territórios indígenas.

O processo de produção agrícola, anteriormente realizado pelos colonos, tornou-se uma prática comum em muitos aldeamentos indígenas, por vezes realizado através do arrendamento das terras e, no caso do aldeamento em estudo, realizado atualmente pelos

próprios indígenas, com o uso de equipamentos agrícolas como tratores, plantadeiras e outros maquinários. Tal processo evidencia as transformações presentes nas formas de ocupação da terra, em que os indígenas assimilaram uma forma de agricultura diferente da sua primitiva.

No entanto, não entraremos no mérito das relações produtivas e nas questões políticas que cercam a ocupação geográfica do norte do Rio Grande do Sul. Nossa proposta é debater as possibilidades de ensino-aprendizagem em escola indígena considerando as características socioculturais do grupo em estudo e os debates em torno da transformação do lugar de vivência.

Tratando da transformação do espaço ocupado pelas sociedades procuramos conceituar a paisagem. De acordo com Kaercher “as paisagens que compõem a Geografia – seja no campo ou na cidade – refletem os usos que os seres humanos fazem do espaço” (2003, p. 20). Sendo assim, compreendemos que as paisagens transformam-se continuamente a partir das ações humanas no espaço geográfico. Venturi considera que “a paisagem sempre aparece como a ‘resultante’, uma ‘combinação’ de fatores, uma realidade que reflete inúmeras relações nem sempre visíveis, uma realidade em constante transformação” (2008, p. 54). O autor salienta ainda que a paisagem:

[...] É a resultante da interação entre seus componentes, a saber, clima, relevo, redes hidrográficas, solos, substrato geológico, cobertura vegetal (componentes físicos e bióticos, regidos pelas forças físico-químicas que dinamizam a natureza), além do Homem que se impõe sobre a dinâmica natural conduzido por uma dinâmica social, permeada de valores histórico-culturais. (2008, p. 55).

As transformações que o homem realiza no espaço geográfico através do seu trabalho e das relações que vive nesse ambiente resultam em transformações na paisagem, trazendo, por vezes intensas mudanças, as quais podem ocasionar problemas ao meio ambiente. Na TI em estudo vem sendo frequente a implantação de áreas cultiváveis para a agricultura, e o aumento das áreas de ocupação habitacional, o que tem acarretado inúmeros problemas ambientais.

Por isso, entendemos que a escola indígena pode contribuir para a promoção de ações que viabilizem a educação ambiental, no ambiente comunitário, tendo como objetivo desenvolver atitudes de respeito com os recursos da natureza, sem os quais as condições de vida seriam insuficientes. Para promover tais abordagens é importante levar em conta a cultura local, a qual envolve valores, hábitos, tradições, crenças, enfim, uma série de fatores

que consideram, além da apropriação do espaço, a maneira como ele é visto e que paradigmas norteiam as relações que nele acontecem. McDowell afirma que:

Cultura é um conjunto de ideias, hábitos e crenças que dá forma às ações das pessoas e à sua produção de artefatos materiais, incluindo a paisagem e o ambiente constituído. A cultura é socialmente definida e socialmente determinada. Ideias culturais são expressas nas vidas de grupos sociais que articulam, expressam e contestam esses conjuntos de ideias e valores, que são eles próprios específicos no tempo e no espaço. (1966, p. 161).

De acordo com a publicação da Secretaria de Educação do Paraná (SEEP) compreende-se que “[...] os povos indígenas se organizam socialmente de formas diferenciadas, têm uma identidade étnica, são portadores de conhecimentos, valores, tradições e costumes próprios e transmitem esse universo de significados – a cultura – para as gerações mais novas por meio de processos próprios de aprendizagem” (PARANÁ, 2006, p. 19).

No contexto da pesquisa em aldeamento kaingang, é importante salientar que a geografia, quando considera a importância dos aspectos culturais, contribui para a compreensão de diferentes características presentes no contexto onde a pesquisa é realizada. De acordo com as afirmações de Oliveira e Silva:

[...] A aplicação do conceito de cultura às problemáticas geográficas significa examinar e buscar compreender os conceitos geográficos, tais como – lugar, paisagem, território, territorialidade e espaço - sob a influência da dimensão cultural. Sem intencionar elevá-la a um caráter de superestrutura e supraorgânica, apenas entendendo-a como uma forma de compreender e conceber o espaço e agir sobre ele. (2010, p. 2).

Os aspectos culturais são importantes para compreender as formas como o ser humano ocupa e transforma o espaço ao seu entorno. Para Oliveira e Silva “a importância do estudo de caráter cultural advém do fato que o espaço social está carregado de uma noção subjetiva e cultural e, estes o influenciam de forma preponderante” (2010, p. 2). Assim, os autores salientam que o interesse pelo aspecto cultural começou a vir à tona na geografia, a partir da constatação da diversidade que a ação humana produzia na superfície, a qual diferenciava os espaços a partir do caráter cultural (2010, p. 2).

A abordagem cultural nessa pesquisa tem a finalidade de tentar compreender aspectos da relação entre o espaço e a cultura local, tendo em vista que considerar somente aspectos econômicos, naturais e políticos não dão conta de analisar as características do local.

A dimensão cultural do aldeamento kaingang em estudo, localizado no norte do estado do Rio Grande do Sul, considera a tradição, os hábitos e costumes, as crenças, a língua, o modo de pensar, agir e conviver no espaço, além de outras características que tornam esse aldeamento um espaço único. Assim, o grupo se organiza de acordo com sua maneira de perceber o mundo e as relações nele vivenciadas. Procuramos pontuar alguns destes aspectos, levando em consideração a dinâmica sociocultural local, a qual se expressa nas formas de vida, de viver o cotidiano, de estabelecer vínculos com o outro e com a natureza.

De início, é pertinente a definição para a grafia da palavra “kaingang” utilizada na pesquisa. Consultou-se a “convenção para grafia dos nomes tribais”, estabelecida pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA) em 1953, publicada na Revista de Antropologia, onde foi divulgada uma listagem de nomes de povos indígenas, organizada por Mattoso Câmara Jr., baseando-se na “convenção para grafia dos nomes tribais”, grafou-se “kaingáng” com acento agudo (1954, p. 125 e 127).

Segundo informações do Laboratório de Estudos Urbanos, Núcleo de Pesquisa Multidisciplinar, Centro de Extensão e Produção Cultural da Unicamp (Labeurb), como forma de atender àquela Convenção, parece ter sido mais fácil consultar a listagem de Mattoso Câmara Jr., dessa forma, o nome ‘kaingáng’ tem sido publicado com acento agudo pela maior parte dos antropólogos e linguistas (2013, sem numeração). Ainda, conforme a convenção divulgada na Revista de Antropologia, esta visa, entre outros aspectos, não limitar-se às letras consideradas genuinamente portuguesas, mas incluir o *k*, *y* e *w*, cômodos e até indispensáveis, banir a dualidade da representação para um mesmo som vocal e, portanto, banir as letras que só representam um som em condições parciais, como *c* e *q*, substituíveis por *k*, ainda, os nomes tribais devem ser escritos com letra maiúscula, facultando-se o uso de minúscula no seu emprego adjetival. (1954, p. 150). Nas considerações do Labeurb:

a) A Convenção mencionada previu o uso das “vogais portuguesas” “a, e, i” para representar vogais com “avanço da língua sem arredondamento dos lábios”, e “o, u” para as vogais com “recoo da língua com arredondamento dos lábios”, reservando o trema “para as mistas” (cf. Convenção, nº 14). Aquelas vogais seriam empregadas indistintamente, nas sílabas átonas, “sem procurar distinguir vogais abertas e fechadas”. b) A mesma Convenção previu, porém, que se marcariam as vogais tônicas (Cf. nº 16), da seguinte forma: “representar a vogal tônica por acento agudo, se é aberta, ou para *i* e *u* em qualquer caso, e pelo acento circunflexo, se é fechada”. Em outras palavras: *i* e *u*, quando tônicos, sempre deveriam levar acento agudo, enquanto “a, e, o” receberiam acento agudo quando abertas e circunflexo quando fechadas. Acontece que a vogal da sílaba tônica (final) em “Kaingang” não é uma vogal aberta. De fato, trata-se de uma vogal central alta ou fechada (em algumas pronúncias, é no máximo uma vogal central meio-fechada). A respeitar-se a convenção, deveria escrever-se “kaingâng”. (2013).

Essa convenção é ainda hoje respeitada por vários antropólogos, mas muitos não a utilizam, pois acreditam que o ideal é usar-se a grafia estabelecida nas normas da língua portuguesa, visto que a acentuação de muitas destas palavras sofreu modificações nas regras de acentuação. Desse modo, optamos por utilizar o termo “kaingang” sem acentuação, considerando as normas da língua portuguesa em vigor.

Ao referirmo-nos aos índios da tribo kaingang (*kanhgág*), necessitamos definir o significado da sua nomeação, designada por (*ka*: mato/madeira e *ingang*: morador), introduzida a partir de 1882 por Telêmaco Morocines Borba, estudioso que conviveu durante muitos anos em aldeamentos kaingang². No entanto, Becker afirma que essa denominação se deu anteriormente, entre os séculos XVI e XVIII, as populações tinham a denominação geral de guaianá. No século XIX eram conhecidos como coroados, no século XX, chamados kaingang, denominação esta introduzida para identificar as populações indígenas do Sul do Brasil que não eram tupi-guarani (1976, p. 7).

Nimuendaju afirma que, de acordo com o mito, os primeiros desse povo saíram do solo. “Numa serra, não sei bem onde, no sudeste do estado do Paraná, dizem eles que ainda hoje podem ser vistos os buracos pelos quais subiram. Uma parte deles permaneceu subterrânea; essa parte se conserva até hoje lá e a ela vão se reunir as almas dos que morrem, aqui em cima”. Os kaingang saíram em dois grupos chefiados por dois irmãos, *Kanyerú* e *Kamé* (1986, p. 86).

Borba narrou o mito da origem kaingang, a partir do conto do cacique Arakshó que o ouviu da mãe da mãe de sua mãe e esta que tinha ouvido de seus antigos progenitores:

Em tempos idos, houve uma grande inundação que foi submergindo toda a terra habitada pelos nossos antepassados. Só o cume da serra Crinjjimbé emergia das águas. Os Caingangues, Cayurucrés e Camés nadavam em direção a ela levando achas de lenha incendiadas. Os Cayurucrés e Camés cansados, afogaram-se; as suas almas foram morar no centro da serra. Os Caingangues e alguns poucos Curutons, alcançaram a custo o cume de Crinjjimbé, onde ficaram, uns no solo, e outros, por exiguidade de local, seguros nos galhos das árvores; alli passaram muitos dias sem que as agoas baixassem e sem comer; já esperavam morrer, quando ouviram o canto das saracuras que vinham carregando terra em cestos, lançando-a à agoa que se retirava lentamente. Gritaram elles às saracuras que se apressassem, e estas assim o fizeram, amiudando também o canto e convidando os patos a auxiliá-las; em pouco tempo chegaram com a terra ao cume, formando como que um açude, por onde saíram os Caingangues que estavam em terra; os que estavam seguros aos galhos das arvores, transformaram-se em macacos e os Curutons em bugios. As saracuras vieram, com seu trabalho, do lado donde o sol nasce; por isso nossas agoas correm todas do Poente e vão todas ao grande Paraná. Depois que as agoas secaram, os Caingangues se estabeleceram nas imediações de Crinjjimbé. (BORBA, 1908, p. 20-22 apud TOMASINNO, 1995, p. 38).

² Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kaingang>. Acesso out/ 2013.

E deu continuidade ao relato do mito kaingang a partir das descrições registradas a seguir:

Os Cayurucrés e Camés, cujas almas tinham ido morar no centro da serra, principiaram a abrir caminho pelo interior delia; depois de muito trabalho chegaram a sahir por duas veredas: pela aberta por Cayurucré, brotou um lindo arroio, e era toda plana e sem pedras; dahi vem terem elles conservado os pés pequenos; outro tanto não aconteceu a Camé, que abriu sua vereda por terreno pedregoso, machucando elle, e os seos, os pés que incharam na marcha, conservando por isso grandes pés até hoje. Pelo caminho que abriram não brotou agoa e, pela sede, tiveram de pedi-la a Cayurucré que consentio que a bebessem quanto necessitassem. Quando saíram da serra mandaram os Curutons para trazer os cestos e cabaças que tinham deixado em baixo; estes, porém, por preguiça de tomar a subir, ficaram allí e nunca mais se reuniram aos Caingangues: por esta razão, nós, quando os encontramos, os pegamos como nossos escravos fugidos que são. (...) Cazaram primeiro os Cayurucrés com as filhas dos Camés, estes com as daqueles, e como ainda sobrassem homens, cazaram-nos com as filhas dos Caingangues. Dahi vem que, Cayurucrés, Camés e Caingangues são parentes e amigos. (BORBA, 1908, p. 20-22 apud TOMASINNO, 1995, p. 38).

O mito expressa o sentimento de pertencimento à terra. Segundo a tradição kaingang os primeiros de sua nação saíram do solo, por isso tem cor de terra e foram denominados “moradores do mato”. Enge salienta que os mitos concebem a metade *Kamé* como sendo sociologicamente a origem da metade *Kairu*, como se expressa no mito do dilúvio, ou a origem da lua, associada à *Kairu*, que, conta o mito, no início dos tempos era um sol (*Kamé*) que perdeu sua intensidade luminosa inicial para tornar-se astro da noite. (2010, p. 18).

Com o intuito de compreender a cultura indígena kaingang, procuramos conhecer a sua história e o processo de apropriação do espaço. Entre as tribos indígenas encontradas no território brasileiro, as tribos kaingang, originárias da família Jê se destacam pelo número de pessoas. Segundo Veiga (2006, p. 37) os kaingang constituem o povo indígena mais numeroso do Brasil Meridional, o que o torna um dos cinco povos indígenas constituídos de maior contingente populacional no Brasil atual.

Constituem, também, a mais numerosa das sociedades Jê, ocupando três dezenas de áreas indígenas que se espalham entre o oeste paulista e o norte-noroeste do Rio Grande do Sul, incluindo o Paraná (norte, centro e sudoeste) e o oeste catarinense. De acordo com o ISA, os kaingang que vivem nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo são descendentes da família linguística Jê, somando no ano 2000, cerca de 25 mil indígenas (2000, p. 15). Já o Portal kaingang considera que, atualmente, estes ocupam pouco mais de 30 áreas reduzidas, o que é considerado também por Silva e Laroque (2012, p. 436), distribuídas

sobre seu antigo território, nos Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, com uma população aproximada de 34 mil pessoas. Sozinhos, correspondem a quase 50% de toda população dos povos de língua Jê, sendo um dos cinco povos indígenas mais populosos no Brasil. (2013).

Segundo informações do Portal kaingang existem no Rio Grande do Sul, treze aldeamentos dessa etnia, estando eles identificados na tabela:

Aldeamentos kaingang no Rio Grande do Sul		
	Aldeamento	Municípios de localização
1.	Inhacorá	São Valério do Sul
2.	Guarita	Tenente Portela, Redentora e Erval Seco
3.	Rio dos Índios	Vicente Dutra
4.	Iraí	Iraí
5.	Rio da Várzea	Liberato Salzano
6.	Nonoai	Nonoai, Planalto e Rio dos Índios
7.	Serrinha	Ronda Alta, Três Palmeiras, Constantina
8.	Votouro / Kandóia	Benjamin Constant do Sul
9.	Ventarra	Erebango
10.	Ligeiro	Charrua
11.	Carreteiro	Água Santa
12.	Cacique Doble	Cacique Doble
13.	Monte Caseros	Muliterno e Ibiraiaras

Tabela 1: Aldeamentos kaingang no Rio Grande do Sul.
Fonte: Portal kaingang, 2013.

O contexto histórico da construção territorial foi responsável pela transformação da cultura de diferentes povos indígenas. Como afirma Marcon, “as transformações que ocorreram durante a colonização no sul do Brasil, principalmente no século XIX, são fundamentais para a contextualização e a compreensão da trajetória e da vida dos povos indígenas sobreviventes, de modo especial do kaingáng [...]” (1994, p. 85). Marcon considera ainda que, “[...] uma das razões fundamentais que justifica a investigação deste tema reside no fato de que os aldeamentos marcaram uma ruptura radical no modo de ser e de viver dos índios kaingáng” (1994, p. 93).

A partir da criação dos aldeamentos, os grupos kaingang passaram a viver em áreas bem menores do que anteriormente, isso transformou a sua maneira de retirar da natureza o seu sustento. De acordo com as considerações do ISA:

Desde meados do século XIX, porções de terras já haviam sido destinadas aos Kaingang pelos governos provinciais de São Paulo e Rio Grande do Sul [...] Nos primeiros anos da República, a colonização intensificou-se, exigindo a ampliação de territórios “eticamente limpos”. A política indigenista nacional buscou, então, confinar os Kaingang em territórios limitados e dispersos. Entre os anos de 1902 e 1921, várias terras indígenas foram demarcadas nos estados do sul do Brasil: a Terra Kaingang do atual posto Indígena Xapecó (1902), no oeste catarinense; as terras de Mangueirinha e Palmas (1902 e 1909), no oeste do Paraná; Monte Caseros, Nonoai, Ligeiro, Ventara, Carreteiro e Cacique Doble (1911), Serrinha (1912), Guarita e Votouro (1918) e Inhacorá (1921), todas na região noroeste [norte, nordeste] do Rio Grande do Sul. (2000, p. 778).

Mesmo tendo ocorrido um processo de tentativa de extermínio das etnias indígenas, inúmeros grupos mantiveram vivas as suas culturas. Ramos salienta que o processo histórico da conquista do território abalou enormemente os povos indígenas, transformou suas culturas, mas não os eliminou, “[...] por cima dos escombros do morticínio de vários séculos, os indígenas brasileiros chegam quase ao fim do século XX com uma tal disposição de luta por seus direitos feridos que dão à nossa história um exemplo cabal de resistência étnica” (1995, p. 90-91).

O mapa da figura 1 mostra a distribuição das reservas indígenas kaingang no Rio Grande do Sul.



Figura 1: Mapa de localização dos aldeamentos kaingang no Rio Grande do Sul.
 Fonte: D'Angelis, 2007. (com adaptações). Colaboração: Rubens Martinello³.

O aldeamento indígena kaingang em estudo foi criado a partir da política oficial de aldeamento na Província do Rio Grande do Sul, datada de 1846, no entanto, sua oficialização ocorreu apenas em 1991, estando sob a administração regional da FUNAI de Passo Fundo (RS). Os kaingang que formaram esta TI vieram de Santa Catarina. A extensão das terras desse aldeamento corresponde a 4.565 hectares, localizando-se totalmente em um único município. Atualmente, o número de indígenas que compõe essa tribo corresponde, segundo o IBGE (2010), a aproximadamente 1.524 habitantes.

³Rubens Martinello é Designer Gráfico, formado pela UPF, 2011. Sócio da empresa Cubo Comunicação Integrada, o qual se dispôs a colaborar na elaboração dos mapas.

Tratando da conscientização indígena em torno de seus direitos, D'Angelis afirma que:

Mais ou menos a partir de 1975 começou a organizar-se um movimento indígena no Brasil, envolvendo também os Kaingáng. Foi o começo de uma nova consciência dos índios sobre seus direitos e uma nova posição dos povos indígenas com relação à sociedade dominante. Muitos povos que já estavam vivendo há muito tempo numa Política de Convivência que aceitava quase tudo os que os não-índios impuseram, sem opor-lhes resistência, começaram a lutar por conquistar direitos e passaram a revalorizar a sua identidade étnica. Muitos Kaingáng acompanharam desde o começo esse movimento, e muitas comunidades Kaingáng começaram a reorganizar-se e a lutar por direitos que antes haviam sido obrigadas a ceder diante de muitas violências e na falta de quem os apoiasse. (2002, p. 113).

A comunidade kaingang dessa TI tem resistido às adversidades que surgiram desde o início do seu aldeamento na região e muitos avanços foram alcançados a partir de uma maior valorização cultural. No contexto de construção sociocultural e territorial da comunidade, Enge considera que a produção do território indígena kaingang:

[...] encarado aqui como resultante de um conjunto de relações sociais é incessante e ininterrupta, não é algo acabado, mas está em contínuo movimento. É resultado das ações trabalhadas na sua totalidade, sendo exclusivamente dinâmico. O movimento de construção do território jamais terminará, especialmente porque se considera que a produção do território é fruto da existência humana. (2010, p. 119).

O movimento social do ser humano no espaço onde vive lhe dá condições de criar, recriar e modificar as relações estabelecidas, adaptando-se e criando traços de identidade e pertencimento ao lugar onde vive, o que se expressa nas suas tradições, nos costumes que vai adquirindo com o decorrer dos anos, na cultura herdada e mantida pelos seus e nas relações que estabelece com os demais membros da comunidade onde vive. Copatti ressalta que “[...] cada grupo ocupa de forma singular o espaço e o transforma de acordo com seus conhecimentos e com suas necessidades” (2010, p. 27).

Considera ainda que, ao transformar o espaço para a utilização e apropriação de elementos, o ser humano modifica diversos fatores que desencadeiam também novas dinâmicas populacionais e espaciais (2010, p. 45). Desse modo, a significação que constrói em relação ao espaço vivido lhe dá condições de vivenciar diferentes experiências no seu cotidiano.

A publicação do MEC faz referência à cultura kaingang, afirmando que a partir do

contato com os não indígenas, muitas coisas novas foram trazidas para a sua sociedade, diferenciando-se, assim, daquela sociedade do passado (anterior ao contato). Ao lado das perdas culturais concretas, gradativamente os kaingang constroem algo novo, a partir das concepções tradicionais e daquelas oriundas de outros grupos, constituindo a sua cultura de maneira singular (BRASIL, 1997, p. 21).

Assim, resgatar valores e costumes dessa etnia torna-se importante para a manutenção da sua história. Copatti defende que, “resgatar a identidade local como forma de apropriação espacial e cultural transforma lembranças em realidade comunitária, vivida e compartilhada por diversas pessoas” (2010, p. 65). Por isso, compreendemos que o resgate cultural é importante para auxiliar na construção histórica do aldeamento, considerando-se a necessidade de projetar o futuro e pensar a construção da aprendizagem escolar, a partir das expectativas da própria comunidade.

Em seu nascimento, o sujeito kaingang recebe um nome que lhe é atribuído de acordo com a metade clânica a qual pertence: *Kamé* ou *Kairu*. Enge afirma que a diferenciação entre os kaingang “dava-se a partir do formato das unhas (mais alongadas= *Kamé*, mais arredondadas= *Kairu*)” (2010, p. 16). De acordo com a autora, o dualismo entre *Kamé* e *Kairu* é concebido nos mitos de origem como resultante de uma unidade sociológica cujo princípio é constituído pela metade *Kamé*. Simetricamente, os ritos se construíram sobre a divisão social das metades que eles mantêm e das quais reafirmam a complementaridade (2010, p. 17).

Informações do ISA salientam que “os irmãos mitológicos *Kamé* e *Kairu* não apenas criaram os seres da natureza, mas também as regras de conduta para os homens, definindo a fórmula de recrutamento das metades (patrilinearidade) e estabelecendo a forma como as metades deveriam relacionar-se (exogamia)” (2014, recurso eletrônico). E, ainda, o dualismo presente no mito de origem kaingang apresenta duas propriedades fundamentais em sua classificação:

Em primeiro lugar, o dualismo *Kamé* e *Kairu* oferece um sistema de classificação abrangente, totalizante – os seres da natureza, incluindo os homens, possuem a marca das metades e carregam valores a elas associados, tais como: forte/fraco, alto/baixo, ímpeto/persistência. Em segundo lugar, o dualismo kaingang, em seu registro mitológico, oferece uma fórmula de organização social através do estabelecimento de regras de descendência e de casamento. (2014, s. p.).

A sociedade indígena kaingang da TI em estudo, vive um cotidiano diferenciado que ganha significados singulares e maior intensidade quando se trata, por exemplo, da religiosidade expressa por meio de rituais, descritos pelo ISA:

O centro da vida ritual entre os Kaingang é ocupado pelo ritual de culto aos mortos. Efetivamente, entre estes índios as etapas do ciclo de vida ou são objeto de rituais circunscritos ao ambiente doméstico (caso da nomeação) ou não apresentam qualquer forma de ritualização (caso dos casamentos). Ao contrário, o culto aos mortos destaca-se não apenas pela importância atribuída pelos Kaingang, mas também, por seu caráter comunitário e intercomunitário. [...] O xamanismo kaingang, portanto, é uma expressão da relação estreita que estes índios concebem entre sociedade, natureza e sobrenatureza. O xamã é um mediador que atua nas relações entre os domínios do sobrenatural e do natural, tendo sua reputação construída, especialmente, em virtude de suas habilidades de cura e capacidade de ver e saber o conhecimento. (2014, s. p.).

Segundo informações do ISA, ainda hoje, os grupos kaingang, além de um registro mitológico comum, compartilham crenças e práticas acerca de suas experiências rituais – o profundo respeito aos mortos e o apego às terras onde estão enterrados seus umbigos são expressões incontestáveis do valor estruturante da cosmologia para esses indígenas (2014). Atualmente, grande parte da população local cultua a religiosidade trazida pelos não indígenas através das religiões cristãs, principalmente sendo adeptos de religiões evangélicas e católica.

A cultura kaingang, por muitos anos, foi transmitida aos jovens apenas utilizando-se a oralidade; Muitos fatos do passado, por vezes, se perdiam sem registro escrito. De acordo com Enge, era hábito dos mais velhos repassar, através da oralidade, suas vivências aos seus descendentes. É importante destacar que os mitos são feitos de palavras, de imagens, de ideias, de relatos orais transmitidos de geração em geração, como uma das heranças essenciais (2010, p. 18). Daí a importância das rodas de conversa e dos ensinamentos aos pequenos kaingang, os quais aprendem a partir de vivências na coletividade.

Em relação aos indígenas de etnia kaingang, D'Angelis e Veiga estimam que tem diminuído rapidamente, na última década, o percentual de pessoas que falam seu idioma, o qual está quase que proporcionalmente ao aumento da sua população. Segundo os autores, há poucos anos atrás a estimativa era de que 70% dos kaingang falavam a sua língua. Atualmente, é provável que esse percentual não ultrapasse 50% na média das áreas (1995, p. 1-2). Os registros do ISA informam que:

A situação em relação à língua falada varia de uma terra a outra: há comunidades onde todos são falantes do kaingang, noutras são falantes do português com exceção dos mais velhos que são bilíngües e em outras, a maioria da população é bilíngüe ou falante do português. Mesmo com essas variações percebe-se que os Kaingang, em geral, passaram a valorizar o uso da língua materna como um elemento importante, politicamente, para afirmar a legitimidade de suas lutas pela terra. Por outro lado, desde a promulgação da Constituição Federal, passaram a participar ativamente das políticas de educação escolar e de saúde que exigem o respeito às especificidades culturais de cada povo. (2014, s. p.).

A língua falada e escrita constitui um recurso importante para a continuidade do grupo e para a manutenção cultural do seu povo e de seus costumes.

Outro aspecto importante da culturalidade kaingang se expressa através das leis. A aplicação de punições dentro do próprio aldeamento também se faz presente, inclusive com detenção e prisão, como é o caso do consumo de álcool, o qual tem uso proibido pelo artigo 58 da Lei Federal 6.001 do Estatuto do Índio, nele é proibido a aquisição, uso e disseminação de bebidas alcoólicas nas diferentes tribos indígenas (BRASIL, 1973).

No aldeamento em estudo existe uma cadeia, onde são aplicadas as punições pelos crimes julgados na comunidade, estando a decisão, segundo Enge, sob a responsabilidade e julgamento do chefe da TI. A autora salienta ainda, que o julgamento nas sociedades kaingang é rápido, ocorrendo logo após a atitude considerada incorreta, diferentemente da justiça das sociedades não indígenas em nosso país (2010, p. 59). Apesar disso, existem muitos casos de alcoolismo entre os kaingang da TI em estudo.

De acordo com o ISA, a estrutura política kaingang é altamente hierarquizada:

A posição máxima desta hierarquia é ocupada pelo cacique, seguida do vice-cacique. O vice-cacique não é um mero coadjuvante das decisões tomadas pelo cacique. De fato, esta posição goza de prestígio e atribuições comparáveis àquelas do cacique. No modelo tradicional, segundo relatam os mais velhos, cacique e vice-cacique deveriam pertencer a metades opostas; esta regra ainda é seguida em algumas terras kaingang – os próprios Kaingang justificam: apenas com indivíduos da metade oposta é possível planejar as ações políticas; as punições, por outro lado, só podem ser aplicadas por indivíduos da mesma metade. Há, portanto, uma concepção de complementaridade entre estas posições. As atribuições do cacique e do vice-cacique envolvem tanto a representação da coletividade junto às autoridades do mundo dos brancos, quanto as decisões sobre diversos aspectos da dinâmica interna. (2014, s. p.).

O cacique representa, no aldeamento, a figura mais importante, pois, corresponde ao poder central responsável pelas decisões do grupo. Na TI em estudo há poucos anos ocorreu um conflito envolvendo dois grupos que pretendiam conquistar o poder. Tal conflito originou

violência, queima de residências e a expulsão de um dos grupos por parte dos rivais. O conflito só foi resolvido após longas negociações envolvendo também a FUNAI regional.

A coletividade, nos aldeamentos kaingang, precisa estar bem representada:

Para os Kaingang, de uma maneira geral, a autoridade política de seus caciques está diretamente relacionada à capacidade do cacique de bem representar sua coletividade. Para tanto, eles esperam que a autoridade de seus caciques ultrapasse os limites da Terra Indígena. Ou seja: é importante que a autoridade indígena seja também uma autoridade no ‘mundo dos brancos’. Há inúmeros casos em que os caciques combinam estes dois atributos sendo, ao mesmo tempo, caciques e vereadores nos municípios vizinhos. A participação do cacique e do vice-cacique na dinâmica interna da Terra Indígena está relacionada aos processos de tomada de decisões relacionadas a aspectos econômicos, políticos, jurídicos e éticos. Tais decisões envolvem a participação de outras autoridades kaingang, aquelas que genericamente são chamadas de Liderança, uma espécie de conselho local. Além do cacique e do vice os demais membros da Liderança são indivíduos que cumprem as funções específicas, ora relacionadas ao controle social (chamados de ‘soldados’, ‘cabos’, ‘sargentos’), ora relacionadas aos processos de tomada de decisão (chamados de capitães e conselheiros) - estes são termos utilizados pelos próprios índios. (2014, s. p.).

O domínio sobre o território e as relações de poder evidenciam-se fortemente nesse aldeamento, gerando conflitos internos, entre grupos rivais, o que é mais frequente do que conflitos com grupos não indígenas. Embora, na atualidade, não exista nenhum conflito ocorrendo, há poucos anos evidenciou-se um conflito interno preocupante, que ocasionou violência, queima de casas e, posteriormente, a expulsão de um grupo de indígenas.

O lazer é um aspecto importante no aldeamento. As crianças convivem diariamente em ambientes ao ar livre, realizando brincadeiras que quase sempre só utilizam materiais da própria natureza. Como afirma Enge “atrativos naturais fazem parte do lúdico. É comum ver crianças kaingang brincando com galhos de árvores, cipós, escorregando em barrancos umedecidos, por além de olhos d’água (*piping*) que brota em pequenas encostas que margeiam as ruas e estradas da TI” (2010, p. 60). Também pequenos córregos represados são utilizados para lazer e banhos de higienização, além de servirem como local para as mulheres lavarem a roupa.

Observa-se a utilização do mato para a coleta do broto ou verdura do mato (*ẽgóro*), bem como para a coleta de lenha e também para a caça, prática essa que é menos frequente na atualidade. Ainda, utilizam-se plantas do mato como chás e ervas medicinais, na cura e prevenção de vários problemas de saúde; Do mato retiram a taquara e o cipó para a confecção do artesanato, este que tem grande importância para o grupo. O artesanato é confeccionado e

colorido de acordo com a metade tribal de quem o confeccionou. De acordo com Santos:

Os grafismos aparecem em uma grande variedade de suportes como trançados, tecidos, armas, utensílios de cabaça, cerâmica, troncos de pinheiros, etc. e nos corpos dos Kaingang. Os trançados revelam formas e grafismos relacionados à cosmologia dualista dos Kaingang, evidenciando a organização simbólica dos mundos social, natural e sobrenatural em metades kamé e kairu. Téi ou ror são os nomes das marcas (ra) ou grafismos (kong gâr) que identificam, respectivamente, as metades kamé e kairu. (SANTOS 2001, *apud* ISA, 2000).

A fabricação de artesanato, de trançados em taquara ou cipó ainda é frequente no aldeamento, apesar de ter diminuído muito em relação ao passado. Essa prática funciona como um elo que liga a tradição do passado ao presente. Já os grafismos corporais são vistos no aldeamento geralmente nas festividades do dia do indígena, o que evidencia a perda de costumes tão presentes no passado.

A confecção do artesanato é realizada tanto por homens quanto por mulheres, porém é o homem o responsável por extrair a taquara do mato e a mulher, após a coleta do material, faz o trançado dos cestos. Há atividades realizadas pelos homens e outras realizadas pelas mulheres. Enge afirma que:

Os Kaingang não constroem aldeias circulares ou semicirculares. Por sua vez, a casa doméstica Kaingang é geralmente orientada segundo o eixo leste-oeste seguindo o caminho feito pelo sol. É comum, cada uma das suas extremidades possuir uma porta: sendo que a situada ao leste é associada às atividades masculinas e às visitas, enquanto aquela situada no lado oeste corresponder às atividades femininas. (2010, p. 17).

Observa-se, com pouca frequência, a prática da jardinagem no entorno das moradias e na maioria delas não há a presença de hortas para cultivo de hortaliças ou pomares. É importante considerar que o kaingang possui uma maneira própria de compreender o espaço e relacionar-se em seu território.

Enge comenta que são comuns os grupos de senhoras indígenas em frente às casas. “Passam horas assim. A recepção a visitante não está revestida de grandes cerimônias, basta sentar-se e o assunto da roda prossegue” (2010, p. 63). Salientamos, no entanto, que os kaingang são bastante reservados, dando espaço para conversas com visitantes somente após estabelecida uma relação de confiança e sabendo o motivo pelo qual o visitante está realizando esse contato.

Erê, Gierus e Markus salientam que, nas reuniões e decisões comunitárias, as mulheres participam como conselheiras, tendo papel fundamental na organização do povo e na continuidade de sua cultura. Afirmam também que nenhuma decisão é tomada sem antes ouvir os conselhos das mulheres. Elas atuam como curadoras, pois conhecem as plantas medicinais, dietas para doentes, massagens para as gestantes e a forma de fazer o parto (2014). Compreende-se que as senhoras de etnia kaingang possuem grande sabedoria e procuram passar adiante suas tradições.

As autoras, afirmam ainda que, a participação da mulher também é determinante na educação, pois ensinam os valores culturais e mantém a língua kaingang ao falar com as crianças e entre si. A educação indígena, no contexto comunitário, é realizada de forma solidária e coletiva entre as mulheres. As avós, nesse caso, têm um papel muito importante sendo conhecidas como “Grande Mãe”, também são responsáveis pelos cuidados com as crianças.

Grande parte da população da TI em estudo reside na sede do aldeamento, onde as casas geralmente são próximas umas das outras, formando um núcleo urbanizado. As residências mais antigas foram construídas em madeira, algumas, ainda mantém a tradição do chão batido, seguindo características de localização definidas a partir de sua cultura. Atualmente, as novas residências têm sido construídas em alvenaria com assoalho, sem a possibilidade de se fazer o fogo de chão.

O fogo, na cultura kaingang, tem um significado muito especial, pois auxilia na manutenção dos alimentos, fornece calor, principalmente nos rigorosos invernos do sul do Brasil e fortalece o espírito, essa crença está relacionada com os aspectos culturais trazidos do passado, onde o fogo era amplamente utilizado nos rituais. Para muitos, o fogo de chão ainda é elemento essencial, sendo que em muitas casas mantem-se o chão batido a fim de proporcionar espaço adequado para o fogo de chão, outros, no entanto, já utilizam-se de recursos como o fogão à lenha ou à gás. A utilização do fogo é importante para a alimentação no aldeamento, os kaingang preferem uma alimentação baseada em proteínas e em carboidratos como a mandioca, a batata e a farinha.

Durante a pesquisa, realizada no ambiente escolar, foi possível perceber a riqueza cultural presente nos diálogos, nas brincadeiras, nas falas. Os gostos de cada educando, o riso fácil, as histórias que gostam de contar. Fica evidente que apesar de haver bastante influência da cultura não indígena, muitos aspectos da cultura kaingang são mantidos, não somente nos hábitos, mas também nas falas, nas características pessoais, na maneira de ver e de viver o espaço habitado.

Abordar a cultura local e a forma de relacionar-se com o grupo, no ambiente de aprendizagem, é essencial para compreender qual é a melhor maneira de estimular os educandos para a aprendizagem, aproximando suas experiências de vida aos conhecimentos da ciência geográfica, o que é, de fato, essencial para a compreensão espacial em diferentes escalas.

2.3 O ensino aprendizagem da geografia escolar e os seus desafios na contemporaneidade

Pensar a Geografia no século XXI requer que sejam analisadas as necessidades atuais do ser humano, considerando os avanços científicos, tecnológicos, políticos e econômicos, os quais foram responsáveis pelas rápidas transformações no mundo. A geografia escolar tem um papel desafiador de atuar na conscientização dos educandos a fim de estabelecer relações interculturais de respeito e cooperação, vislumbrando atitudes de compreensão em torno de outras culturas e outras realidades.

Cavalcanti afirma que “a história da Geografia como disciplina tem início no século passado, quando foi introduzida nas escolas com o objetivo de contribuir para a formação dos cidadãos a partir da difusão da ideologia do nacionalismo patriótico” (2010, p. 18). Mais tarde, conforme a autora, sua função ideológica reaparece, quando seu objetivo caracteriza-se como transmissão de dados e informações gerais sobre os territórios do mundo e de países em particular. Contudo, a necessidade de reformulações na ciência geográfica fez refletir também no ambiente escolar tais necessidades, defendendo a implementação de uma geografia nova em substituição à geografia tradicional. Na atualidade, há que se pensar uma geografia que auxilie a compreensão do mundo e de suas transformações.

Straforini afirma que “para alguns autores o ensino de Geografia é fundamental para que as novas gerações possam acompanhar e compreender as transformações do mundo, dando à disciplina geográfica um *status* que antes não possuía” (2004, p. 51). No contexto escolar contemporâneo, a ciência geográfica precisa dar conta de um complexo emaranhado de conhecimentos, mudanças, rupturas e novas construções, as quais demandam profissionais capacitados e engajados no efetivo processo de ensino e aprendizagem.

Pensar tais necessidades, nos leva a refletir sobre o papel da geografia no processo de compreensão das diversidades sociais, culturais, econômicas, naturais, entre outras, que

atingem as vidas dos mais de 7 bilhões de habitantes do planeta, exigindo constante reconstrução-readaptação, visto que, a dinâmica social altera-se rápida e intensamente, o que requer a utilização de diferentes recursos educativos que deem conta da complexidade de temas que envolvem o ensino da geografia escolar.

A geografia contemporânea compreende essencialmente as relações estabelecidas no espaço, considerando a vontade ou a necessidade humana. No entanto, as ações de desrespeito e descaso com o ambiente fizeram com que a geografia tomasse novos rumos na construção significativa de conhecimentos, os quais precisam transformar as ações humanas e, de alguma forma, diminuir os problemas gerados para o ambiente ocupado.

Para Callai “[...] a geografia que o aluno estuda deve permitir que este se perceba como participante do espaço em que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem sejam resultados da vida e do trabalho dos homens e estejam inseridos num processo de desenvolvimento” (1999, p. 58). A geografia escolar precisa abarcar o movimento/dinâmica do espaço utilizado pelos seres humanos e, por meio desse estudo, procurar compreender, analisar e promover maneiras adequadas para a sua utilização.

Nos PCN’s para a disciplina de geografia encontra-se explícito que as pessoas têm a liberdade de dar significados diferentes para as coisas, e no seu cotidiano elas convivem com esses significados. Uma paisagem, por exemplo, além de representar uma dimensão concreta e material do mundo, está impregnada de significados que nascem da percepção que se tem dela, por meio do imaginário (BRASIL, 1998, p. 23). Os PCN’s consideram que:

[...] falar do imaginário em Geografia é procurar compreender os espaços subjetivos, os mapas mentais que se constroem para orientar as pessoas no mundo. Quando se pensa sobre o mundo rural e urbano, um bairro ou mesmo um país, se constroem com o imaginário esses espaços. O imaginário não deve ser aqui compreendido como o mundo do devaneio, mas o das representações. Mesmo existindo somente na imaginação, elas adquirem uma grande autonomia e participam nas decisões tomadas no cotidiano. Nesse sentido, acreditamos que trabalhar com o imaginário do aluno no estudo do espaço é facilitar a interlocução com ele e compreender o significado que as diferentes paisagens, lugares e coisas têm para ele. Tudo isso significa dizer, valorizar os fatores culturais da vida cotidiana, permitindo compreender ao mesmo tempo a singularidade e a pluralidade dos lugares no mundo. (BRASIL, 1998, p. 23).

Nesse sentido, a geografia escolar pode considerar também outras formas de percepção espacial, para além das definições feitas por meio de palavras. Considera-se que no seu cotidiano os alunos convivem de forma imediata com essas representações e significados que são construídos no imaginário social e, em cada imagem ou representação simbólica, os

vínculos com a localização e com as outras pessoas estão a todo momento, consciente ou inconscientemente, orientando as ações humanas. Daí considera a necessidade de aliar estas ações a outras importantes contribuições, vindas das artes e especialmente da educação estética, para a construção do ensino-aprendizagem baseado em humanização, participação e diálogo.

Cavalcanti afirma ser importante considerar a “*complexificação* do espaço que se tornou global”, que é também um espaço extremamente segregado e segregador, onde cresce a cada dia o número de excluídos, violentados, desempregados, sem-terra, sem-teto. (2002, p. 35). Para que de fato se compreenda esse espaço de maneira mais integrada, torna-se necessário organizar o trabalho docente e adequá-lo à utilização de conceitos geográficos e de metodologias que ampliem o conhecimento dos educandos e dê condições para que o pensamento crítico se desenvolva.

No ensino de geografia, alguns conceitos são primordiais para estruturar os conteúdos: território, lugar, paisagem, região e espaço geográfico. Além destes, o conceito de “sociedade” e de “natureza” são essenciais ao entendimento da geografia escolar, levando em conta as mudanças que as sociedades humanas, de diferentes formas, estabelecem na natureza. Em relação a isso, Santos corrobora afirmando que:

Quando tudo era meio natural, o homem escolhia da natureza aquelas suas partes ou aspectos considerados fundamentais ao exercício da vida, valorizando, diferentemente, segundo os lugares e as culturas, essas condições naturais que constituíam a base material da existência do grupo. Esse meio natural generalizado era utilizado pelo homem sem grandes transformações. As técnicas e o trabalho se casavam com as dádivas da natureza, com a qual se relacionavam sem outra mediação. (2006, p. 157).

Estabelecer ligações do passado com o presente é essencial na geografia, tendo em vista o estudo das dinâmicas do espaço. Desse modo, considera-se que o ensino da geografia deve preocupar-se com o espaço nas suas multidimensões, favorecendo a compreensão e a ligação dos fatos conhecidos pelo aluno com os assuntos abordados em sala de aula, promovendo a alfabetização geográfica. Conforme Castrogiovanni, alfabetização espacial se refere à construção de noções básicas de localização, organização, representação e compreensão da estrutura do espaço, elaboradas dinamicamente pelas sociedades (2000, p. 11). Essas noções são fundamentais para facilitar ao aluno a leitura do todo espacial a fim de que ele compreenda que o espaço é uma construção social.

A geografia deve também preocupar-se com as relações das sociedades, com o espaço onde atuam e no qual estabelecem relações de pertencimento e sentimentalidade. Callai considera necessário trabalhar o conceito de identidade nas relações com o lugar ocupado. Para a autora, o espaço possui marcas específicas e características que o identificam. “Compreender o lugar em que vive, permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem.” (2000, p. 84).

Castrogiovani e Goulart salientam que, “[...] o estudo do espaço supõe a análise da sociedade e da natureza, não isoladas, mas como parte integrante de uma totalidade, a qual se organiza e relaciona configurando-se em diferentes feições (paisagens), de acordo com os diferentes tipos de sociedade em um determinado território” (1990, p. 111). Para Cavalcanti “a finalidade de ensinar Geografia para crianças e jovens deve ser justamente a de ajudá-los a formar raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço” (2010, p. 24).

Em relação ao ensino de geografia para alunos indígenas pode-se dizer que devemos formar raciocínios que compreendam a sua cultura de maneira crítica e o espaço como local de apropriação, mas que deve ser respeitado como espaço de construção social, no qual diferentes relações se estabelecem. A educação indígena, abordada na disciplina de geografia, deve primar pela construção de conhecimentos que dialoguem com a cultura destes grupos étnicos, respeitando as suas diversidades e promovendo ações que privilegiem a sua atuação como seres transformadores da sua própria história.

É necessário, portanto, na educação escolar, especialmente indígena, ampliar as condições da aprendizagem com enfoque à construção significativa de saberes, onde o conhecimento adquirido pelo educando lhe seja útil na construção do seu próprio ser social, integrado em comunidade e capaz de transformar o espaço ocupado de maneira significativa. Cavalcanti afirma que:

Trata-se de possibilitar aos alunos a prática de pensar fatos e acontecimentos enquanto constituídos de múltiplos determinantes; de pensar os fatos e acontecimentos mediante várias explicações, dependendo da conjugação desses determinantes, entre os quais se encontra o espacial. A participação de crianças e jovens na vida adulta, seja no trabalho, no bairro em que moram, no lazer, nos espaços de prática política explícita, certamente será de melhor qualidade se estes conseguirem pensar sobre seu espaço de forma mais abrangente e crítica. (2010, p. 24).

Ao propor uma interação maior entre o educando, o conhecimento e o espaço, torna imprescindível o questionamento sobre qual é o papel do professor de geografia no ensino escolar, neste caso, dando enfoque ao professor que atua no ensino escolar indígena. Algumas perguntas são importantes para orientar a busca de respostas para o trabalho docente, mediando o processo educativo: De que maneira o aluno pode interagir com o espaço e tirar suas conclusões? Como o aluno percebe o seu mundo e como ele pode transformá-lo a partir dos conhecimentos construídos no ambiente escolar?

Pode ainda, formular questões pertinentes à aprendizagem escolar dos educandos, auxiliando-os a compreender a sua atuação no espaço, fazendo parte de um ambiente: Onde eu estou no espaço? Quem eu sou neste espaço? Quem é o outro? Quais são as minhas necessidades sociais e quais são as necessidades sociais do outro? Como é o lugar em que habito e por que ele é assim constituído? Como posso analisar o espaço ocupado e suas transformações? Estas são questões que nos remetem a pensar sobre a nossa prática em sala de aula.

Lesann salienta que “a formação de um aluno para aprender a aprender, com certeza, é objetivo do Ensino Fundamental” (2009, p. 23). Assim, aprender a aprender demanda o desenvolvimento de capacidades por meio do estímulo do educador, o qual tem o papel de mediar o processo educativo, tornando o aluno capaz de pesquisar, analisar, criar, questionar e relacionar os conhecimentos teóricos com a prática do dia a dia. Esse é o intuito do processo de ensino-aprendizagem em geografia.

Cavalcanti considera pertinente levantar algumas questões a fim de compreender o papel do educador no processo de ensino-aprendizagem:

O que é a Geografia escolar na atualidade? Como ela se realiza? Como o professor a constrói? Quais os desafios da prática do ensino da Geografia? Quem são os alunos da Geografia? Como são esses alunos? Como praticam a Geografia do dia-a-dia? Como aprendem Geografia na escola? Que significados têm para os alunos aprender Geografia? Que dificuldades eles têm para aprender os conteúdos trabalhados nessa disciplina? (2005, p. 66).

De acordo com os PCN's, a geografia é uma área de conhecimento comprometida em tornar o mundo compreensível para os alunos, explicável e passível de transformações. As temáticas com as quais a geografia trabalha na atualidade encontram-se permeadas pela preocupação em relação à conquista da cidadania, desse modo, o estudo da geografia procura proporcionar aos alunos a possibilidade de compreenderem sua própria posição no conjunto

de interações entre sociedade e natureza (BRASIL, 1998).

Sabe-se da dificuldade que é estimular a aprendizagem dos educandos em sala de aula. Preparamos cada vez mais os alunos para compreenderem diferentes assuntos quando, inúmeras vezes, não conseguem dar conta dos próprios sentimentos e da compreensão das relações que ocorrem no contexto familiar, comunitário e das diversidades que encontram no seu desenvolvimento sociocultural. Portanto, nosso papel como educadores precisa ser sempre repensado, com a finalidade de ampliar nossas possibilidades de atuação, auxiliando na aprendizagem significativa dos educandos. Nas considerações de Pontuschka:

O trabalho do professor do ensino fundamental é muito complexo, além de realizar a leitura do espaço geográfico ou dos espaços geográficos precisa fazer a leitura da realidade específica de seus alunos e daquilo que estes conhecem sobre o espaço; compreender de onde se originam tais conhecimentos, frutos da vivência, do senso comum, ou se possuem certos “conhecimentos que podem se traduzir em “não conhecer” ou falso conhecimento. Só então, o professor estará apto a propor problemas de caráter geográfico desafiadores para a ânsia de conhecimento que a criança e o adolescente possuem, mas que, muitas vezes, não têm a oportunidade de externar na escola, em virtude das metodologias passivas utilizadas pelo docente. (1996, p. 60).

Freire considera que, “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele [...]” (1996, p. 95). Então, o trabalho do educador precisa adequar-se ao contexto local e atentar-se às necessidades do grupo, respeitando sua cultura. Defende-se a ideia de que o professor precisa ser um profissional aberto ao diálogo e à reflexão. Que pode estar apto a encarar os desafios que surgem diariamente em sala de aula, atento às condições sociais dos seus alunos e atento a sua práxis, promovendo uma educação de qualidade na qual os alunos assimilem significativamente os conhecimentos. Martins salienta que:

Há algumas décadas, a educação tinha o caráter de transmissão e assimilação de saberes. Hoje, vivemos num momento importante na educação, que envolve um processo de mudanças com relação ao seu papel, visto que a construção do conhecimento deve se constituir como um meio de emancipação humana. Portanto, o conhecimento geográfico deve contribuir para a reflexão crítica e possibilitar ao educando o desenvolvimento da cidadania. O papel da escola tem de ser muito mais do que a transmissão de um saber sistematizado. É imprescindível que se contribua para formar sujeitos históricos, com autonomia e capacidade para definir o seu destino. (2009, p. 168).

Portanto, o professor pode instigar o aluno a ir ao encontro das possibilidades de construção da sua identidade, estimuladas através da aproximação do educador com o conhecimento e com o seu aluno.

Nos estudos geográficos, tanto em nível básico, médio ou universitário, é necessário compreender como ocorre a dinâmica dos espaços e, junto a isso, utilizar a compreensão sensível para entender de que modo (como, por que) o ser humano o utiliza e dele se apropria, muitas vezes alterando-o de maneira excessiva, destruindo-o ou, até mesmo, prejudicando seu semelhante. De acordo com Santos:

Os objetos que interessam à geografia não são apenas objetos móveis, mas também imóvel tal uma cidade, uma barragem, uma estrada de rodagem, um porto, uma floresta, uma plantação, um lago, uma montanha. Tudo isso são objetos geográficos. Esses objetos são do domínio do que se chama tanto da geografia física como do domínio do que se chama a geografia humana e através da história desses objetos, isto é, da forma que foram produzidos e mudam, essa geografia física e essa geografia humana se encontram. (1996, p. 59).

Para que essa aprendizagem, de fato, ganhe significado na disciplina de geografia, o professor precisa estimular o aluno a agir como construtor da sua própria história e da sua ação no espaço, a fim de auxiliá-lo a posicionar-se criticamente sobre diferentes fatos e sobre as ações que estão sendo realizadas no espaço, para que ele possa reconhecer e valorizar a sua cultura num país onde a diversidade deveria ser motivo de orgulho para a população. E, por fim, para que o processo de ensino e aprendizagem seja realmente significativo, o professor precisa munir-se de diferentes conhecimentos e possibilidades metodológicas.

2.4 Educação estética: sensibilidade e percepção do ser humano na natureza

A pretensão de utilizar a educação estética, neste estudo, vislumbra a necessidade de sensibilizar a aprendizagem através da significação dada aos conteúdos trabalhados em sala de aula para que os educandos, dotados de habilidades próprias, tenham a possibilidade de unir a razão à sensibilidade, a fim de construir novos conhecimentos para agir no mundo.

A construção de uma educação estética voltada à integração ser humano-natureza torna-se importante na formação de cidadãos atuantes e conscientes do seu papel social, tanto

na relação com outros sujeitos quanto na interação no ambiente do qual se utiliza. Saheb, no artigo intitulado “a educação socioambiental na formação em pedagogia”, salienta que:

A Educação Socioambiental tem sido definida como uma dimensão dada ao conteúdo e à prática da educação, orientada para a resolução dos problemas concretos do meio ambiente, através de enfoques interdisciplinares e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade. E surge como uma nova dimensão educativa, em meio a um contexto variado de problemas ambientais e à nova ordem social. Assim sendo, tem como papel a construção e a reorientação dos comportamentos e atitudes do/da homem/mulher contemporâneo/a. (2008, p. 24).

À educação cabe refletir e debater sobre a atuação humana como parte do ambiente, contribuindo para a inserção social dos educandos a partir de uma educação voltada para a socialização, para ações de valorização do ser humano no convívio social e na natureza, contemplando sua condição de ser que faz parte do ambiente e, por isso, responsável pelas mudanças que ele mesmo cria no espaço onde habita e do qual retira as condições para a sua vida. Considerando a educação socioambiental, Medina e Santos afirmam que:

Não se trata de ensinar sobre a natureza, mas de educar “para” e “com” a natureza; para compreender e agir corretamente ante os grandes problemas das relações do homem com o ambiente; trata-se de ensinar sobre o papel do ser humano na biosfera para a compreensão das complexas relações entre a sociedade e a natureza e dos processos históricos que condicionam os modelos de desenvolvimento adotados pelos diferentes grupos sociais. (2000, p. 24).

Ensinar em consonância com a natureza é uma das tarefas do processo de ensino-aprendizagem a fim de tornar nossos educandos mais conscientes a partir da sua aproximação com o ambiente. Educar para a sociabilidade do grupo também faz parte do trabalho da escola, fazendo com que a vida seja valorizada no contexto humanitário. Boff considera que “o ser humano precisa sentir-se natureza. Quanto mais mergulha nela, mais sente quando deve mudar e quando deve conservar em sua vida e em suas relações” (2011, p. 116). Assim, torna-se importante promover a construção de uma educação sensibilizadora, voltada para o desenvolvimento de práticas adequadas e da conscientização em relação à natureza e aos processos sociais, utilizando-se da Educação Estética.

A estética surgiu como disciplina ainda no século XVIII, por meio do filósofo alemão Alexander Baumgarten, criador do vocábulo *Aesthetica*. Como afirma Höge “de um modo

geral, a data reconhecida para estabelecimento dos fundamentos de pensar e escrever explicitamente sobre o campo de estudo que diz respeito à beleza, às artes, ao receptor e ao artista é o aparecimento da Estética de Baumgarten” (2000, p. 29). Baumgarten não foi o criador da ciência estética, mas contribuiu para a origem desta terminologia, a qual teve ampla difusão. Para Huisman, etimologicamente, *aisthesis* significa, em grego, sensibilidade, tendo duplo significado: conhecimento sensível (percepção) e aspecto sensível da nossa afetividade (1984, p. 9).

A história da estética, como refere Ormezzano, e suas relações com os aspectos educacionais do Ocidente surgem na tradição arcaica grega, aproximadamente entre os séculos VIII e V a. C. Porém, propriamente dita, essa ciência surgiu através do Romantismo alemão (2007, p. 16). É Kant quem aparece, como afirma Ormezzano, como o marco da estética moderna e depois contemporânea, “superando a dicotomia de que todo conhecimento é inato ou adquirido pela experiência, ele encontrou na tricotomia das faculdades humanas – conhecer, desejar, sentir – o princípio dos sentimentos de prazer e desprazer [...]” (2007, p. 19). O autor aproxima a razão da vertente empirista do desenvolvimento do pensamento científico, refletindo sobre o fenômeno, não o determinando.

Schiller fez surgir o conceito de educação estética, quando, segundo Ormezzano, retomou o problema da beleza do ponto de vista da formação humana, aproximando a estética Kantiana com a filosofia da educação de Rousseau e sua própria ideia de sentimento (2007, p. 19). Na contemporaneidade, Mafessoli fala da estética como sendo um sentimento mais amplo, “o da empatia, do desejo comunitário, da emoção ou da vibração comum”, pois aborda os usos e costumes da sociabilidade de base, considerando a sutil ligação entre a “preocupação do presente, a vida quotidiana e o imaginário” (1995, p. 11). Huisman considera que a estética não apontaria somente para a arte, mas igualmente para a natureza e, de uma maneira geral, para todas as modalidades de beleza (1984, p. 119).

No contexto da pesquisa, procurou-se aliar a ciência estética, que considera as emoções, os sentimentos e as sensações oriundas de diversas experiências desenvolvidas na relação educando-mundo aos conhecimentos desenvolvidos no decorrer da evolução humana. Por meio de experiências estéticas, torna-se possível aproximar os educandos indígenas, foco de nossa pesquisa, da sensibilização que buscamos, aprofundando a relação dos sentidos humanos na construção de novas experiências significativas, ampliando o conhecimento. Para tanto, consideramos as palavras de Ormezzano, a qual afirma que a educação estética é:

[...] Muito pouco difundida, um processo em que cada sujeito sente, experimenta e vibra emocionalmente, de modo tal que seu potencial humano se expressa tanto na distinção da singularidade irrepetível como na forte percepção da união dinâmica com seus semelhantes, necessitando e sendo capaz de comunicar seus ideais e a complexidade da sua interioridade, que cobra vida nas ações e obras. (2007, p. 16).

No Brasil, as artes tiveram maior espaço nas instituições escolares a partir de 1930 com a criação da escola nova. As tendências, conforme corrobora Ormezzano, eram centradas na criança que aprende pela ação, por influência de Dewey, Piaget e outros. No início da década de 60, os concretistas e neoconcretistas propuseram um recomeço histórico, supervalorizando as artes e resgatando princípios da escola nova. Em 1964, com o período da Ditadura Militar, a escola tecnicista utiliza-se de materiais diversificados e pouca teoria, mas apesar dos recursos tecnológicos, reproduzia cópias, o que ainda, na atualidade, é bastante utilizado (2007, p. 23). Contudo, Paulo Freire foi o grande precursor de uma nova modalidade de ensino, considerando a necessidade de desenvolver a consciência crítica, visando resgatar, como afirma Ormezzano, a teoria dialética, repensando a prática para gerar uma nova teoria. Além disso, sua concepção mais revolucionária foi a “dialogicidade entre o educador e o educando como prática de liberdade” (2007, p. 24).

O diálogo constrói relações e aproxima os mais diferentes sujeitos. Educar pelo diálogo requer a abertura necessária do educador para a construção de novas possibilidades de desenvolvimento do seu trabalho, permitindo ao aluno se expressar e ampliar sua capacidade de atuar no mundo com liberdade e envolvimento. Para Freire:

A existência, por que humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra e no trabalho, na ação-reflexão. (1987, p. 78).

Pronunciar-se esteticamente é uma tarefa que exige o desenvolvimento de inúmeras capacidades, dentre elas o diálogo, que segundo Freire, é uma exigência existencial, mas que não se efetiva se não houver um “profundo amor ao mundo e aos homens” (1987, p. 79). Tanto o aluno quanto o professor precisam abrir-se para o diálogo, respeitando o outro nessa relação e considerando suas individualidades, com o intuito de ampliar e ressignificar as relações que estabelecem na sala de aula. Nas relações dialógicas, Freire considera que não há um diálogo verdadeiro se não há “nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico.

Pensar que, aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles inquebrantável solidariedade” (1987, p. 82).

No processo educativo em escola kaingang, a promoção de relações de solidariedade e sensibilização pode tornar os educandos mais atentos ao meio onde vivem. Nessa perspectiva do despertar da sensibilidade, as contribuições das artes são muito importantes por permitir um contato diferenciado entre as diferentes formas de expressão, que vão além da palavra escrita e falada. Para Ormezzano “a experiência artística é uma pequena parte da educação estética que utiliza a arte para perceber, conhecer e expressar a realidade” (2009, p. 36). Ormezzano comenta que a Estética é compreendida como um modo de “ser e estar no mundo, como construção da subjetividade, sendo na percepção da conexidade eu-cosmo” (2009, p. 37). Oliveira, Favaretto e Ormezzano⁴ destacam que:

É necessário, então, que a escola, além de construir conhecimentos sobre a diversidade das espécies, leve as pessoas a tomar consciência da interdependência existente entre todos os seres do planeta. Esse duplo papel escolar precisa ser aproveitado no amplo espectro das diversas áreas do saber. Os métodos de ensino precisariam contemplar o reconhecimento do outro; os professores e gestores deveriam compreender o sentido de alteridade e, assim, conduzir os alunos a enfrentar de maneira positiva as tensões entre seres vivos, grupos e nações. (2014, p. 39).

A relação do ser humano com o universo, “grande casa”, tem gradativamente dado espaço a relações imediatistas, consumistas. As relações que envolvem o despertar dos sentidos e dos sentimentos em relação à natureza, aos demais seres e ao mundo, tem sido deixada de lado. Nesse contexto, o ambiente escolar precisa proporcionar o retorno à sensibilização, contribuindo para a formação de cidadãos capazes de se colocar no lugar do outro, de sentir, de expressar e de conviver em sociedade, tendo por base relações de respeito, solidariedade e diálogo. Oliveira, Favaretto e Ormezzano consideram ainda que:

A nossa sobrevivência no planeta está ameaçada por ações humanas que se originam de uma visão de mundo mecanicista e fragmentada; precisamos, por isso, desenvolver a capacidade de mudar radicalmente os métodos e valores subjacentes à cultura individualista e materialista atual e à tecnologia de exploração ambiental transformando-a numa cultura de sustentabilidade. (2014, p. 40).

⁴OLIVEIRA, Sandra R. de. FAVARETTO, Beatriz. ORMEZZANO, Graciela R. VOZES Kaimé e Kairu: processos educativos estéticos vivenciados numa escola Kaingang, 2014. (mimeo).

As autoras afirmam que “pensar e sentir o mundo ecologicamente significa abrir nossa percepção para um mundo complexo, vivo, dinâmico e intenso”. Vivemos atualmente uma crise “cultural e ecológica” e, “em muitos casos, em nossa relação ambiental não existe um sentimento de pertença” (2014, p. 41). Ainda, as autoras salientam que nós, seres humanos, colocamos sobre o mundo exterior a responsabilidade pelos problemas socioculturais e naturais que nós mesmos geramos.

A educação estética considera o ser humano no cosmo, tendo em vista a construção de uma sociedade mais humana, que seja capaz de reconstruir as relações com a natureza, sendo parte integrante deste espaço e ao qual precisa respeitar. A educação estética insere-se no contexto escolar para além das diferentes disciplinas, sendo vivenciada no cotidiano dos alunos, nos corredores, nas salas de aula, nas diversas atividades que ocorrem no ambiente. Constitui-se como uma forma de aproximar tanto alunos quanto professores a fim de transformar o ambiente escolar, a prática docente e a postura de ambos. Isso, certamente, contribuirá para uma aprendizagem significativa.

Considera-se, segundo Duarte Jr., a educação como um processo formativo do humano, desenvolvendo sentidos e significados que orientem a sua ação no mundo. “O termo estética supõe uma certa harmonia, um certo equilíbrio de elementos. E em nossa civilização, vem sendo sobremaneira difícil o encontro de um equilíbrio entre os sentidos que damos à vida e à nossa ação concreta no cotidiano” (2008, p. 18). O autor afirma ainda, que por meio da arte desenvolvem-se maneiras de sentirmos o mundo, as quais a linguagem verbal não pode conceituar.

A utilização da estética na educação compreende não apenas a disciplina de artes, mas, quando adaptada ao contexto escolar pode instigar o aprendizado e a curiosidade em outras disciplinas. Para Meira, o desafio da educação estética é fazer com que a arte seja incorporada à vida do sujeito, não apenas em uma disciplina curricular, mas que seja uma necessidade ou um prazer, como fruição ou como produção, por promover a experiência criadora da sensibilização (1999, p. 131). A autora ainda refere que:

No retorno às coisas, realizado pela estética fenomenológica, descobriu-se um novo mundo no cotidiano, percebeu-se que viver é distinguir, escolher, criar, intervir, com base numa estética que revela como os indivíduos corporificam seus sentimentos, seus saberes, o sentido ético e a consciência política que orienta sua vida. Através desta estética, há uma educação subjacente sobre o viver e o conviver. (1999, p. 130).

Diante de tais considerações, torna-se de extrema importância aproximar a educação estética, baseada na sensibilização e na humanização do ensino, através de contribuições da arte e da educação socioambiental que compreende as relações ser humano-natureza, do processo de ensino aprendizagem escolar. Isso torna a aprendizagem um momento ímpar em que a aproximação do educando com o ambiente acontece de maneira a influenciar as vivências cotidianas e ressignificar a própria existência, a partir das construções estabelecidas nessa união.

O resgate das capacidades de sentir, perceber, criar, pode auxiliar, de maneira intensa, no processo de construção da aprendizagem e de seres humanos, de fato humanos, sensibilizados e conscientes do seu papel de cidadão no mundo. Duarte Jr. defende que “a própria educação possui uma educação estética: [...] levar o educando a criar os sentidos e valores que fundamentem sua ação no seu ambiente cultural, de modo que haja coerência, harmonia, entre o sentir, o pensar e o fazer.” (2008, p. 18). Essa harmonia emana da preparação prévia, das estratégias utilizadas e do empenho do educador e do educando nesse processo.

Gennari considera importante a utilização de diferentes estratégias textuais no desenvolvimento de uma Educação voltada à humanização dos educandos. O autor afirma que o conceito de texto na educação constitui-se como pressuposto semiótico-pedagógico baseado na prática estética orientada para a educação. Isso representa um modo de produção sócio-cultural, de forma a produzir cultura em formato de texto, que pode constar de cinco modalidades: O gesto, o som, a palavra, a imagem visual e o número, que compõem as cinco estratégias textuais (1997, p. 101).

Tais estratégias contribuem de maneira a atingir um grau maior de aprendizagem no processo educativo por meio do despertar dos sentidos humanos. Nas considerações de Meira, não é mais possível pensar numa educação para a cidadania ou para a construção de sujeitos, sem a garantia de uma educação estético-visual. “A possibilidade de pensar, agir, interagir e intervir por meio de imagens garante as condições estruturais e estruturadoras para se construir formas de aprendizagem, conhecimento e comunicação que sejam intrínsecas à via figurativa [...]” (1999, p. 136).

Gennari afirma que o uso das linguagens estéticas, de suas expressões e de seus conteúdos favorece a formação de uma personalidade multilateral que encontra, no próprio senso estético, um posicionamento equilibrado entre a parte e o todo, eu e o outro, objeto e sujeito, realidade e imagem, desenvolvimento e paralização (1997, p. 160). Favaretto salienta que a educação estética oferece uma possibilidade de mudança, pois é algo maior e “[...]”

aplicada tanto à apreciação das formas naturais como às criadas pela cultura. Essa mudança pode apontar para uma sensibilização da criança para o belo, para as artes, para as questões do meio ambiente, levando-as a uma maior interação com tudo que as cerca” (2010, p. 40).

A educação socioambiental, quando desenvolvida no contexto escolar, estimula e complementa a aprendizagem. As relações sociais estabelecidas pelos seres humanos requerem o desenvolvimento da sensibilidade para que seja construída uma convivência harmônica e significativa. Barbosa esclarece:

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é importante instrumento para identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (2003, p. 18).

Oliva questiona a sociedade atual construída pelos homens, que preza pelo desenvolvimento, mas que, tem transformado os seres humanos em objetos, desqualificando os saberes, construindo a ignorância (2009, p. 47). Afirma ainda que, “[...] ter a educação como referência, como um valor, é não vulgarizar a cultura e os conhecimentos, é não se dobrar ao consumismo e às modas. Em vez de estimular a competição, apostar na colaboração, na construção da solidariedade, sem a qual não há vida social.” Além disso, “pensar a educação como um valor significa pensar um novo mundo que não seja hostil à união dos povos, mas sim a este modo de globalização desintegradora [...]” (2009, p. 48).

Nesse contexto, torna-se necessário pensar uma educação escolar indígena diferenciada e sensibilizadora, que possa contribuir para a construção de um modelo educacional voltado para a realidade de cada grupo etnicamente diferenciado e, que contribua efetivamente para a formação de cidadãos atuantes na sociedade, com características próprias do seu grupo, sem se tornarem, forçosamente, adeptos à cultura hegemônica que não condiz com a sua realidade cultural.

Refletir sobre os fenômenos sociais construídos e redimensionados nos mais variados ambientes culturais é essencial ao processo de humanização na educação, pois corrobora para a análise, o debate e a construção de novos conhecimentos a partir da análise socioespacial. Na disciplina de geografia, a reflexão remete à conscientização cidadã de nossos educandos, desse modo, as contribuições da educação estética auxiliam no ensino-aprendizagem tornando esse processo educativo diferenciado, sensibilizante e humanizado.

3 A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE PESQUISA

O ser humano continuamente exerce influência sobre o espaço onde habita, o que o torna agente ativo no processo de construção e reestruturação das diferentes relações que estabelece na natureza e junto aos demais seres que dela fazem parte. Desse modo, ao desenvolver a pesquisa procuramos levar em conta inúmeros aspectos, os quais são fundamentais para a compreensão necessária.

Utilizamos do Paradigma Humanista, o qual, segundo Bertrand e Valois, tem como função geral “[...] concentrar-se no desenvolvimento da pessoa para que ela se sinta bem na sua pele e possa funcionar plenamente; favorecer a criação de uma sociedade centrada na pessoa” (1994, p. 135). O Paradigma Humanista considera as relações socioculturais e a atuação subjetiva. Procuramos, então, compreender os processos pelos quais a pesquisa tem se constituído, a fim de ampliar as percepções que fazemos sobre os fenômenos para além das pesquisas teóricas. Desse modo, seguimos desenvolvendo alguns importantes temas, dentre eles a contextualização da área de estudo, a qual dá subsídios para a compreensão sobre as características socioculturais desenvolvidas no espaço ocupado pela comunidade indígena kaingang.

3.1 Fases da pesquisa

O desenvolvimento da pesquisa deu-se a partir de fases distintas e essenciais a essa construção. Inicialmente, foi realizada a pesquisa bibliográfica, a qual proporcionou a fundamentação teórica e se estendeu ao longo de todo o estudo, sendo construída por meio de leituras de obras relacionadas aos principais temas de investigação. A fundamentação teórica nos auxiliou a projetar os passos seguintes, que foram marcados pelos primeiros contatos com os educadores e a equipe diretiva da escola indígena, quando foram realizadas as primeiras visitas, a fim de conhecer a realidade escolar.

Após essa etapa, iniciaram-se as observações em sala de aula, com o intuito de conhecer a turma e ver diferentes aspectos como: a maneira que as atividades se desenvolvem, o processo de ensino-aprendizagem em geografia, participação dos educandos nas atividades propostas, entre outros.

Na sequência, tendo por base as observações realizadas ao longo de dois meses, foram estudadas possibilidades para a construção de oficinas de educação estética, envolvendo o ensino de geografia e o contexto cultural local. As observações participantes também foram registradas no diário de campo. Após a aplicação das cinco oficinas de Educação Estética e concluídas as demais etapas, deu-se início à compreensão dos dados para a construção do capítulo final.

3.2 Campo de investigação: a realidade da instituição escolar

As instituições de ensino indígena são responsáveis pela educação formal de inúmeras crianças e adolescentes e, na sua atuação social, precisam estar estruturadas de maneira a atender as demandas do ensino diferenciado. Inicialmente, abordamos o contexto escolar por meio da consulta ao Projeto Político Pedagógico (PPP), no qual verificou-se que a escola atende alunos de ensino fundamental, de 1º a 9º ano nos turnos da manhã e tarde. A escola se propõe a atender também turmas de educação de jovens e adultos (EJA) de ensino fundamental, mas, no momento, a EJA não está em funcionamento, embora esteja sendo reivindicada a reabertura dessa modalidade de ensino.

O prédio atual da escola foi inaugurado na segunda metade da década de 1990 e no início da década de 2000, foi transformado em escola de ensino médio, apesar dessa mudança não ter sido oficializada até o momento por falta de espaço físico adequado, falta de espaço para biblioteca e laboratório de ciências, além da necessidade de novas salas de aula e melhorias na estrutura do prédio.

A escola tem como filosofia: “é no coletivo que se constrói uma escola indígena formadora do saber para a formação de um cidadão reflexivo, consciente e crítico na construção da cidadania, sempre valorizando a cultura e os valores indígenas kaingangs”. Os valores da cultura kaingang transcritos no PPP são os seguintes:

Eg ty kanhgág ag venhkanhrân ti to jykrén ky eg tóg ag ty nén ham ti em to jykrég um Ge si, kar nem u tãg to jykrén jê Ge, ag kajró ty tu kej ke tu eg ni, myr ag kre vy ag kajró hã ki venhkanhrân kej mugéser, kar eg si ag ki venhkanhrân kej mugéser, kar eg si ag ty han jafã em han jafã em han mã sór jê. (2011, p. 3).

De maneira traduzida, significa: “nós kaingang estamos cada vez mais tornando realidade o nosso saber. Temos capacidade de repassar o nosso conhecimento aos nossos filhos e alunos, aquilo que os nossos antepassados transmitiram para nós, jamais vamos deixar que tudo isso venha a se acabar”.

O objetivo da escola, de acordo com o PPP, é construir uma ação pedagógica conjunta, ressaltando a importância da atividade do aluno na construção do conhecimento e do professor como mediador desse processo, não como único detentor do saber, mas como articulador, facilitador, intervindo, orientando, problematizando, sem desconsiderar a atitude de curiosidade dos diversos alunos para os novos conhecimentos, estimulando pesquisa e reflexão por parte de todos (2011, p. 3).

Para o ensino fundamental, segundo o PPP, a escola busca desenvolver a aprendizagem do aluno por meio do domínio do cálculo, da leitura e da escrita, além da compreensão de diferentes ambientes naturais e sociais, tecnologias, sistemas políticos, artes e valores que fundamentam o povo kaingang e a identidade regional. Considera ainda, a necessidade de formação de atitudes e valores voltados para a afirmação da identidade do grupo. Entre os objetivos do ensino fundamental na escola, ganha destaque a necessidade de proporcionar aos educandos vivências diferenciadas, conhecimento da cultura e integração social em seu *emã* (comunidade local) (2011, p. 4).

Dentre os objetivos específicos, ressaltamos um que nos chamou a atenção, o qual se refere à necessidade de buscar um novo paradigma educacional que qualifique a educação indígena, tornando-a compatível com as necessidades da cultura kaingang, para que ela possibilite a prática de rituais, a utilização de ervas medicinais, frutas e alimentos, a retomada de valores culturais, a preservação do meio ambiente, da terra onde vivem, pois os valores kaingang precisam fazer parte do componente curricular, ressaltando as metades tribais *Kãme* e *Kãnhru Kre*.

A escola indígena pesquisada tem por objetivo, a curto prazo, de acordo com o PPP, incentivar metodologias que instiguem o resgate de valores da cultura kaingang e práticas que promovam a vivência de valores comprometidos com o respeito e a transformação social. Busca ainda, conscientizar sobre a importância do ser humano no processo de mudança, garantindo espaço de discussão, proporcionando envolvimento de todos. Dentre as metas a serem alcançadas, em médio prazo, a escola pretende buscar parcerias para a implantação de oficinas em turno inverso ao horário da aula que oportunizem momentos e espaço para trocas de experiências (pintura, teatro, jogos, dança, culinária, artesanato, dentre outros), projetos estes que ainda não foram implantados (2011, p. 5).

A metodologia de ensino-aprendizagem, segundo o PPP da escola visa priorizar:

O educando e seu *emã*, referenciando-se nos valores da cultura, o que valoriza-os como seres humanos e como povo indígena [...]. Neste processo, os educandos desenvolvem o conhecimento sobre as metades tribais e as formas corretas de relação entre *Kame* e *Kanhrukré*, como também o conhecimento do território Kaingang e a consciência do valor da terra e de seus ambientes para sobrevivência física e cultural da comunidade indígena. (2011, p. 6).

Considera-se o ambiente escolar essencial para o desenvolvimento de diferentes habilidades, auxiliando na construção da aprendizagem a partir do envolvimento do aluno junto aos professores e no contexto comunitário. O quadro de funcionários contempla professores indígenas e não indígenas, sendo os professores indígenas bilíngues, ou seja, trabalham com a língua materna e a língua portuguesa, ampliando as possibilidades de interação no ambiente de ensino e na comunidade.

3.3 Participantes

Os participantes da pesquisa frequentam o 6º ano do ensino fundamental de nove anos, compreendem um total de vinte e quatro alunos matriculados, com idades entre onze e dezesseis anos. Sendo quatorze educandos do gênero feminino e dez educandos do gênero masculino.

Além dos alunos observados, também tivemos contato, durante a pesquisa, com a equipe diretiva, composta pela diretora, coordenadora do turno da tarde e com dois professores indígenas que atuam no ensino fundamental, séries finais, no ensino de geografia. Um deles é formado em história e em vias de conclusão do mestrado em história, a outra educadora formada em geografia, cursando especialização. Ambos bastante receptivos, fornecendo as informações necessárias para a pesquisa, auxiliando na compreensão de dados e relatando vivências do cotidiano, tanto no contexto do aldeamento, quanto nas vivências no ambiente escolar.

3.4 Metodologia da pesquisa

O desenvolvimento de uma pesquisa exige uma série de cuidados para que o estudo seja realizado de maneira adequada e condizente com o tema proposto. Dentre as características da pesquisa, devemos atentar para a metodologia escolhida, a qual serve de orientação (caminho/trajetória) para atingirmos os objetivos a que nos propomos ao iniciar o estudo, e possivelmente encontrar soluções para sua problematização. Por isso, escolhemos o método qualitativo, o qual possui sua atenção voltada à compreensão dos fenômenos.

A metodologia de tipo qualitativo considera, além da pesquisa bibliográfica inicial, uma pesquisa de campo, onde são utilizadas diferentes técnicas, visando a adequada coleta de dados para posterior compreensão. Como afirma Rangel:

A origem da palavra “método” justifica-se pela existência de um caminho, de um meio, para se chegar a um ou vários objetivos. Desse modo, a etimologia da palavra método encontra-se no latim *methodus*, que, por sua vez, se origina do grego *meta*, que significa meta, objetivo, e *todhos*, que significa caminho, o percurso, o trajeto, os meios para alcançá-lo. (2005, p. 9).

Para o desenvolvimento dessa pesquisa qualitativa, consideramos o estudo etnográfico, viabilizando relações adequadas ao estudo proposto, tendo surgido, como afirma Angrosino, entre o final do século XIX e início do século XX, por meio de antropólogos, para estudar adequadamente os grupos humanos, como vivem as pessoas reais, não por suposições inadequadas, as quais eram defendidas pelos filósofos sociais (2009, p. 16). Nas considerações de André:

Etnografia significa literalmente a descrição de um povo. É importante entender que a etnografia lida com gente no sentido coletivo da palavra, e não com indivíduos. Assim sendo, é uma maneira de estudar pessoas em grupos organizados, duradouros, que podem ser chamados de comunidades ou sociedades. O modo de vida peculiar que caracteriza um grupo é entendido como a sua cultura. Estudar a cultura envolve um exame dos comportamentos, costumes e crenças aprendidos e compartilhados do grupo. (1995, p. 27).

Descrever um povo a partir de suas vivências cotidianas é parte da proposta de utilização desse tipo de pesquisa. Para Angrosino “a etnografia é a arte de descrever um grupo

humano - suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças” (2009, p. 30). André afirma que a pesquisa etnográfica foi desenvolvida pelos antropólogos para descrever a cultura de um grupo social, no caso dos estudiosos da educação, a preocupação central é com o processo educativo. A autora salienta que se tem feito uma adaptação da etnografia à educação, o que a leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito (2005, p. 28).

A autora considera que os estudos etnográficos fazem uso de técnicas associadas à etnografia, como a análise de documentos, a entrevista intensiva e a observação participante. Desse modo, acredita-se que por meio das observações tornou-se possível uma melhor compreensão dos fenômenos educacionais presentes no processo de ensino-aprendizagem na escola indígena kaingang. André salienta que nesse tipo de pesquisa “os focos de investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados”, visando a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade (1995, p. 30).

No contexto da pesquisa em aldeamento kaingang percebe-se a importância dos estudos etnográficos para viabilizar a construção de conhecimentos baseados na observação das pessoas envolvidas na pesquisa, a fim de compreender a relação ser humano-natureza, dando condições para que os resultados atendam fielmente a subjetividade dessa relação, levando em conta as características culturais desse povo. Para isso, foi pesquisado bibliografias referentes à constituição sócio-histórica do povo kaingang, utilizando-nos de autores como Melatti (1980) e Ramos (1995). Também foi realizada a consulta de referenciais que tratam sobre educação indígena, especificamente a educação no contexto kaingang e em relação à cultura, utilizando autores como Veiga (2006), Faustino (2010) e Enge (2010).

No estudo proposto se faz necessário conceituar o termo “cultura” que, de acordo com Hoebel e Frost é muito importante no desenvolvimento do pensamento antropológico (2006, p. 4). Esse conceito originou-se a partir de Edward Tylor, no século XVIII. Geertz salienta que:

No final do século XVIII e no princípio do seguinte, o termo germânico Kultur era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa Civilization referia-se principalmente às realizações materiais de um povo. Ambos os termos foram sintetizados por Edward Tylor (1832-1917) no vocábulo inglês Culture, que "tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade". (GEERTZ 1978, p. 33 *apud* LARAIA 2009, p. 25).

Assim, pode-se considerar a cultura como aquilo tudo que é produzido pela humanidade, tanto no plano material quanto imaterial, ou seja, objetos, o próprio comportamento humano, suas crenças, ideias, habilidades e conhecimentos que são construídos continuamente. Hoebel e Frost justificam que cultura é “o sistema integrado de padrões de comportamento aprendidos, os quais são característicos dos membros de uma sociedade e não o resultado de herança biológica” (2006, p. 4). Segundo os autores, a cultura não é instintiva, nem geneticamente predeterminada, sendo, portanto, o resultado da intervenção social, transmitida e aprendida somente através da comunicação e da aprendizagem. Compreende-se também que cada cultura é diferente e possui características próprias, variando em relação ao grupo no qual se estabelece.

Justifica-se também, a importância do estudo da geografia em escola kaingang, tendo essa disciplina uma importância singular como ciência social ao propiciar o entendimento das relações humanas no espaço geográfico. Straforini considera que “ensinar Geografia nos dias atuais requer dos professores a formulação de questões centrais, tais como: para que se ensina Geografia? Por que aprender Geografia?” (2004, p. 51). O autor, afirma ainda, que não se pode negar a realidade do aluno, desse modo, a geografia pode proporcionar a construção de conceitos que tornem possível a compreensão do aluno em relação ao presente, que se mantém dinâmico e, projetar o futuro.

Faz-se de extrema importância conhecer e compreender o espaço geográfico e as relações construídas, a fim de compreender a dinâmica social de cada grupo que nele habita, utilizando-se destes conhecimentos em relação ao local/global para o seu cotidiano. No desenvolvimento deste trabalho, foram consultadas diversas obras de autores que tratam sobre a ciência geográfica e o ensino da geografia escolar, tais como Cavalcanti (2002, 2010), Callai (1999, 2000, 2003, 2005), Castrogiovanni (1990, 2000), Martins (2009, 2010), Filizolla (2009), dentre outros.

Justifica-se ainda, a contribuição da educação estética para a ampliação das formas de construção da aprendizagem escolar. Duarte Jr. considera a educação como um processo formativo do humano, desenvolvendo sentidos e significados que orientem a sua ação no mundo. Segundo o autor, a estética “[...] supõe uma certa harmonia, um certo equilíbrio de elementos. E em nossa civilização, vem sendo sobremaneira difícil o encontro de um equilíbrio entre os sentidos que damos à vida e à nossa ação concreta no cotidiano” (2008, p. 18).

O autor salienta que “o sentir é anterior ao pensar e, compreende aspectos perceptivos (internos e externos) e aspectos emocionais. Por isso, pode-se afirmar que, antes de ser razão,

o homem é emoção” (2008, p. 16). E, afirma ainda que, a própria educação possui um sentido estético, que compreende a necessidade de o educando criar sentidos e valores que fundamentem a sua ação no ambiente cultural, de maneira coerente e harmoniosa no sentir, pensar e fazer (2008, p. 18), sendo que a arte na educação vai muito além do ensino escolar.

Duarte Jr. considera que, por meio da arte desenvolvem-se maneiras de sentirmos o mundo, as quais a linguagem verbal não pode conceituar (2008, p. 18). Tais considerações contribuem para a reflexão do significado de ensinar e aprender, considerando as necessidades dos educandos e procurando alternativas sensibilizadoras que promovam maior participação em sala de aula e maior compreensão dos conteúdos abordados. A contribuição da educação estética é no intuito de transformar a aprendizagem um processo sensibilizador, tomando por base as considerações de Ormezzano (2001, 2007, 2009), Maffesoli (1995, 2008), Duarte Jr. (2006, 2008) e Meira (1999) para o desenvolvimento da pesquisa.

Procurou-se aliar esses temas a fim de desenvolver um trabalho diferenciado, tendo como proposta a aplicação de oficinas de educação estética. Considerou-se importante o enfoque à construção das oficinas com o objetivo de estimular o desenvolvimento de uma educação sensível e significativa na disciplina de geografia, aproximando diferentes conhecimentos geográficos da realidade e do cotidiano dos alunos de etnia indígena. Para Afonso, o termo *oficina* tem sido aplicado a diversas situações, designando, geralmente, cada encontro em um trabalho de grupo (2006, p. 9). Ainda, a autora considera que:

Oficina é um trabalho estruturado com grupos, independentemente do número de encontros, sendo focalizado em torno de uma questão central que o grupo se propõe a elaborar, em um contexto social. A elaboração que se busca na Oficina não se restringe a uma reflexão racional mas envolve os sujeitos de maneira integral, formas de pensar, sentir e agir. (2006, p. 9).

Ormezzano considera que “no espaço-tempo da oficina educativa, promovem-se vivências pessoais e interpessoais, alicerçadas numa ação criadora e motriz do desenvolvimento das quatro funções básicas da consciência: pensamento, sentimento, sensação, e intuição” (2001, p. 83-84). Assim, a partir da escolha das temáticas para as oficinas foi realizada a construção das mesmas, as quais foram aplicadas em uma turma de 6º ano, contendo vinte e quatro alunos matriculados, sendo dez meninos e quatorze meninas. Foram realizadas cinco oficinas em sala de aula, cada qual com três horas/aula, totalizando quinze períodos.

Para esse trabalho foram estudadas diferentes possibilidades, com intuito de

desenvolver uma metodologia que instigasse a participação dos educandos em sala de aula. Rangel considera que, “se método é meio, caminho, é interessante que a opção do professor seja pelo meio/caminho que, de modo direto e significativo, conduza à aprendizagem” (2005, p. 10). Rangel considera que:

A escolha da metodologia de ensino e aprendizagem é feita de acordo com o *aluno*, suas características e escolares, com o conteúdo, sua natureza, sua lógica, e com o contexto, ou seja, as circunstâncias e condições do aluno, do professor, da comunidade. Destacaram-se, portanto, na escola e na aplicação dos métodos e técnicas, as características do contexto, observando-se duas questões de fundo: o valor da autonomia docente e o propósito do ensino comprometido com a aprendizagem e com a aquisição do conhecimento, entendendo-o como direito da vida cidadã. (2005, p. 11).

É importante refletir cotidianamente sobre o caminho a ser seguido para obter uma aprendizagem significativa, fazendo com que a cada nova aula os alunos sintam prazer em aprender e vontade de experimentar novas experiências educativas. Cavalcanti afirma que é importante considerar inicialmente os objetivos de ensino, pois o ensino é um processo de conhecimento do aluno mediado pelo professor, que envolve objetivos, conteúdos, métodos e formas de organização do ensino (2002, p. 71). Os objetivos necessitam nortear os conteúdos e métodos. Desse modo, optou-se pela utilização de oficinas pedagógicas para desenvolver atividades criativas a fim de estimular a participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Paviani e Fontana afirmam que a oficina pedagógica atende, basicamente, a duas finalidades: articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz e, vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes (2009). Contribuindo com essas considerações Vieira e Volquind conceituam oficinas pedagógicas como sendo “um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilíbrios que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer” (2002, p. 11). De acordo com as considerações de Paviani e Fontana a oficina é entendida como:

[...] Uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva. (2009, p. 78).

A proposta de utilização de oficinas de educação estética alia teoria e prática, a fim de estimular a criatividade dos educandos e a reflexão no processo de aprendizagem em sala de aula. A educação estética tem como função a sensibilização, transformar a percepção, a expressão, a criação, a formação humana. Dessa maneira, para que a aprendizagem seja significativa, a educação estética tem o desafio de ampliar os horizontes para uma aprendizagem sensível, em que os educandos sejam capazes de criar, interagir, posicionar-se e revelar-se como seres ativos na construção de novos conhecimentos.

A observação participante, nessa pesquisa, aliou-se ao estudo etnográfico, dispondo de subsídios para o desenvolvimento de um trabalho em que se considere a realidade do grupo. Esse processo não trata apenas de observar, mas vivenciar a dinâmica das relações que se constituem no espaço de maneira natural, sem que os participantes sejam retirados das suas práticas cotidianas e das tarefas que desenvolvem. Desse modo, por meio de oficinas de educação estética nas aulas de geografia acreditamos que é possível aproximar os educandos indígenas, foco de nossa pesquisa, da sensibilização que buscamos, ampliando a utilização dos sentidos e sentimentos humanos na construção de novas experiências, ampliando o conhecimento em torno das relações humanas no espaço ocupado, visando uma aprendizagem significativa para o educando.

Para a compreensão das informações coletadas, a partir da aplicação das oficinas, foi utilizado o método fenomenológico de Amedeo Giorgi (1985). O método procura, a partir da essência do fenômeno, compreender a experiência do sujeito, fazendo com que a investigação seja realizada de uma maneira diferente e as experiências sejam descritas com atenção e cuidado. Para Giorgi o método fenomenológico se destina à realização de pesquisas sobre fenômenos humanos, realizando-se por meio da descrição de experiências dos sujeitos que vivenciaram os fenômenos em estudo (1985).

Originário de Edmund Husserl, que viveu entre 1859 e 1938, o estudo fenomenológico foi utilizado na pesquisa com o intuito de desenvolver conhecimentos significativos, respeitando a subjetividade dos sujeitos. A fenomenologia, segundo Lyotard significa o estudo dos fenômenos, ou seja, aquilo que aparece à consciência, daquilo que é dado. O autor refere-se a explorar a própria “coisa” que se percebe, pensa, ou fala, a fim de não forjar

hipóteses (1954, p. 9). A Fenomenologia visa recuperar o mundo na sua significação pura, na consciência. Significa dizer que ela se abstém de criar considerações sobre a existência ou não existência dos fatos, para reter, então, o sentido do mundo. Para Merleau-Ponty:

[...] A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir da sua “facticidade”. (1999, p. 1).

O estilo estético para Maffesoli é um modo de sentir e experimentar com outros. Maffesoli baseia-se na perspectiva fenomenológica para compreender as relações vivenciadas em sociedade, pensando os fenômenos sociais (1995). De acordo com Canda, o termo “fenomenologia” deriva das palavras gregas *phainesthai* e significa aquilo que se mostra, e *logos* significa estudo, sendo, etimologicamente então, compreendida como “o estudo do que se mostra” (2010, p. 65).

A autora considera que o objeto de estudo da fenomenologia é o próprio fenômeno, isto é, o acontecimento em si, as coisas em si mesmas e não o que é dito sobre elas, as quais são tal como são para o sujeito e sem interferência de regras de observação (2010, p. 65). Para Maffesoli, o cotidiano da cultura é o centro do seu estudo, que considera a compreensão do sujeito em relação ao objeto, a interpretação do mundo que expressa suas experiências. Construindo, desse modo, um ser humano que olhe para si, compreendendo-se e compreendendo o mundo que o cerca. Sendo assim, considerar a cultura expressa por cada indivíduo no ambiente da sala de aula no seu fazer diário, nas suas formas de expressão e nas interpretações que realiza no seu dia a dia são algumas das contribuições trazidas da fenomenologia, as quais dão subsídio à pesquisa e dão sentido ao processo de interação na sala de aula.

O ser humano é um “ser-no-mundo”, assim, está continuamente desenvolvendo relações no espaço onde vive, com diferentes pessoas, vivenciando novas experiências, atribuindo-lhes um significado, dando sentido à sua existência e através do método fenomenológico. Essas experiências podem ser compreendidas e analisadas a partir dos dados obtidos por meio das oficinas pedagógicas e das observações realizadas, as quais seguem os passos desse método, conforme Ormezzano e Torres e que, proposto por Giorgi, foi acrescido de mais um passo por Comiotto (2003, p. 16-17). Para tanto, Castro e Gomes citam o procedimento de Giorgi ao realizar uma pesquisa, utilizando-se de um método

fenomenológico para a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo:

Igualmente amparado nessa tradição de pesquisa, Giorgi (1985) descreveu cinco procedimentos técnicos a serem adotados na análise de depoimentos experienciais. O primeiro passo refere-se à leitura cuidadosa do material obtido em uma situação de pesquisa para se garantir um sentido geral do conteúdo expressado por um participante. No segundo passo esse material, que foi previamente transcrito, é dividido em unidades de sentido, definidas com base no contexto geral de enunciação do texto. O terceiro passo consiste da transformação do enunciado vivencial do participante em linguagem psicológica, conforme a perspectiva adotada pelo pesquisador. No quarto passo, após o processo de transformação da linguagem, as unidades de sentido são sintetizadas para criar um retrato descritivo das características intencionais de vivência de um determinado participante. Por fim, as sínteses individuais são comparadas entre si com o objetivo de estabelecer similaridades e diferenças entre os constituintes de significação em um grupo de indivíduos. Giorgi indica a necessidade de se proceder cuidadosamente a redução fenomenológica em suas dimensões suspensiva e eidética. (2011, p. 237).

O método fenomenológico é importante no desenvolvimento da pesquisa com diferentes sujeitos; Na comunidade escolar indígena kaingang em estudo, a utilização do desse método buscou conhecer a cultura local expressa no ambiente escolar, visando compreender as interações vivenciadas cotidianamente pelo grupo, respeitando sua cultura e seus valores. Contribui, ainda, para a compreensão em torno da aprendizagem do educando em relação aos conhecimentos geográficos. Desse modo, a partir dos dados obtidos na pesquisa de campo, foi possível transcrever e compreender os aspectos mais relevantes, emergindo, assim, as essências fenomenológicas, criando condições para tentar entender os possíveis avanços obtidos por meio das oficinas de Educação Estética, possibilitando a construção textual da dissertação.

3.5 Instrumentos de pesquisa

Através da consulta de bibliografias específicas da etnia indígena kaingang e da documentação da escola, tal como o PPP, conteúdos programáticos e arquivos fotográficos, além da documentação de criação da escola, foi possível compreender melhor a cultura local, bem como, as necessidades educacionais que a escola busca atender.

Para o desenvolvimento adequado desse trabalho, que tem por base uma pesquisa de cunho qualitativo, evidenciou-se a necessidade da coleta de dados no ambiente escolar por

meio de observações. Angrosino refere-se à observação na pesquisa como um “[...] ato de perceber um fenômeno, muitas vezes com instrumentos, e registrá-lo com propósitos científicos” (2009, p. 86).

Foram realizadas observações em diferentes ambientes da escola e também durante as aulas do professor de geografia, coletando informações e realizando anotações no diário de campo. Também foi mantido contato com a equipe diretiva da escola, especialmente com a coordenadora do turno da tarde, que forneceu a documentação e bibliografias importantes sobre o aldeamento e em relação à aspectos culturais da etnia kaingang. Ainda, foi realizada uma entrevista por meio de questões semiestruturadas com os professores de geografia que atuam com turmas de ensino fundamental, a fim de interagir e conhecer um pouco sobre o ensino de geografia na escola, dando ênfase às relações estabelecidas com os alunos do 6º ano, participantes desse estudo, realizando as devidas anotações no diário de campo.

Realizaram-se, posteriormente, as observações participantes, estas realizadas em sala de aula durante as oficinas de educação estética, registradas no diário de campo. Também foi possível a coleta de dados por meio dos trabalhos realizados pelos alunos em sala de aula, obtendo registros através de fotografias. A observação participante se caracteriza pela presença do pesquisador participando da observação, neste caso, no ambiente da sala de aula. André salienta que a observação é chamada participante por que se admite que o pesquisador sempre apresente um grau de interação com a situação estudada, afetando-se e sendo afetado por ela (1995). Nas considerações de Moreira:

A observação participante pode ser conceituada como uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental. A observação participante teve impulso durante a década de 20, quando sociólogos, adotando um enfoque comum na Antropologia, começaram a fazer trabalhos de campo de primeira mão, estudos de observação participante de vários grupos sociais urbanos. Nesses estudos, o pesquisador interagia com seus sujeitos, nos próprios ambientes naturais destes, compartilhando suas rotinas, suas preocupações, suas vivências e experiências. O objetivo central do pesquisador era colocar-se no lugar daqueles que ele desejava entender [...]. (2002, p. 52).

Assim, a observação participante procura considerar as vivências dos educandos indígenas de etnia kaingang participantes da pesquisa, visando construir diferentes possibilidades de ensino-aprendizagem em aulas de geografia, contribuindo para a aprendizagem sensível e significativa destes.

3.6 Projeto de ensino-aprendizagem

No desenvolvimento dos conteúdos para as oficinas, levou-se em consideração a necessidade da utilização de diferentes conceitos presentes nos conteúdos programáticos da geografia, aliado aos recursos artísticos. Desse modo, foram selecionadas categorias: espaço natural, espaço humanizado, espaço geográfico, lugar, paisagem e território, procurando, por meio dos recursos da educação estética, abordá-los nas aulas.

Assim, foram desenvolvidas cinco oficinas de educação estética, com o intuito de despertar nos educandos a conscientização da relação ser humano-natureza, aproximando-os por meio de atividades de sensibilização, promovendo ações de respeito e cuidado com o meio ambiente.

Primeira oficina: *O lugar onde vivo: as relações no espaço comunitário.* **Objetivo:** Desenvolver habilidades de percepção espacial, a fim de compreender e refletir sobre a ocupação que fazemos do espaço onde vivemos, diferenciando as categorias: espaço geográfico e lugar. **Metodologia:** Atividade de reconstrução do trajeto que os educandos realizam de sua casa até a escola, por meio do recurso de desenho (com giz de cera e lápis de cor, sobre papel sulfite) e identificação dos principais elementos observados nesse trajeto, relatando para o grupo a sua importância e, a partir do desenho, explorar a noção de espaço geográfico e lugar na geografia.

Segunda oficina: *O espaço da terra indígena: áreas habitadas e áreas preservadas.* **Objetivo:** Analisar, debater e compreender a atuação dos grupos humanos em seus territórios, transformado pelo trabalho e pelas relações estabelecidas nos espaços ocupados, diferenciando as categorias: território, paisagem e espaço geográfico. **Metodologia:** Introdução sobre os aspectos humanos e os aspectos naturais presentes no espaço. No caso da TI em estudo e da sua totalidade territorial, utilizando imagens de satélite para observar toda a extensão do território, contendo as áreas de mata e as áreas povoadas. Assim, procurou-se diferenciar o conceito de território e paisagem, abordando-os a partir dos desenhos criados pelos alunos. Posteriormente, criação de uma maquete (com argila e materiais coletados, como: terra, pedras, flores, galhos, etc...) tendo em vista a reconstrução de diferentes elementos do aldeamento, sendo estes relacionados às paisagens preservadas e às paisagens transformadas no processo de ocupação do território.

Terceira oficina: *O espaço da terra indígena: áreas habitadas, áreas preservadas e os cuidados com o ambiente.* **Objetivo:** Compreender os elementos representados na

maquete, a fim de abordar a importância dos cuidados com o meio ambiente e debater sobre diferentes problemas ambientais presentes neste espaço, através da análise de imagens e fotografias da TI pesquisada. **Metodologia:** Utilização de imagens sobre problemas ambientais e fotografias de diferentes pontos da TI, procurando observar se existe algum tipo de problema ambiental presente nos registros fotográficos, analisando espaços naturais e espaços humanizados do aldeamento, os quais já foram bastante transformados. Posteriormente, leitura de um texto sobre o meio ambiente, intitulado “o homem transforma o ambiente onde vive”, texto de Thomas Berry. Para concluir, a apreciação da música “herdeiros do futuro” do cantor e compositor Toquinho, a fim de desenvolver essa temática provocando reflexões através da letra e finalizando com a criação de um painel em grupos, contendo frases e imagens sobre a natureza preservada e os problemas que ela enfrenta pela degradação causada pelos seres humanos.

Quarta oficina: *Geografia, educação estética e meio ambiente: diferentes olhares sobre o espaço da terra indígena.* **Objetivo:** Construir por meio da subjetividade de cada aluno, uma pintura expressando o que vê, sente e espera em relação ao lugar onde vive, considerando as experiências vivenciadas durante as oficinas anteriores e suas constatações em relação aos cuidados com o meio ambiente. **Metodologia:** Introdução a partir do painel iniciado na aula anterior e apresentação do mesmo. Utilizando-nos das ideias contidas no painel, refletir sobre a ação do homem no ambiente onde vive e realizar a correção das atividades pendentes da aula anterior. Posteriormente, apreciação de uma poesia, intitulada “homem-terra” de Luiz Carlos Flávio, e da canção intitulada “aquarela” do cantor e compositor Toquinho, finalizando com uma pintura usando tintas naturais extraídas de produtos como beterraba, laranja, café, erva-mate, terra, carvão, flores, cebola roxa, etc. Com isso tem-se o trabalho artístico sobre papel *couchê 180*, para desenvolver a imaginação dos educandos, a partir do tema proposto “o espaço onde vivo sob meu olhar”.

Quinta oficina: *Nosso território e as perspectivas para o futuro do planeta.* **Objetivo:** Dialogar sobre as expectativas quanto ao futuro, considerando as relações dos seres humanos na natureza, levando em conta as necessidades de utilização dos recursos, bem como, os cuidados com os resíduos que geramos. **Metodologia:** Introduzir a aula a partir das pinturas da aula anterior, realizando uma reflexão sobre cada visão do espaço comunitário, construída por cada um dos alunos. Após, realização de um passeio nas principais vias de acesso à escola, observando o entorno das residências, da escola e dos espaços públicos, a fim de coletar diferentes tipos de resíduos poluidores (com saco plástico e luvas). Por meio dessa atividade, pretendemos tratar do lixo e de suas consequências para o meio ambiente através de

um resumo do tempo de decomposição de cada tipo de material lançado na natureza, bem como, analisar uma ilustração sobre o lixo. Finalizando, realizar a proposta de criação de uma história em quadrinhos, a partir de uma sequência de ilustrações sobre o lixo na natureza.

Por meio das atividades descritas anteriormente, pretendemos promover a participação dos educandos na construção da aprendizagem produzindo, interagindo e refletindo sobre as ações que realizamos no espaço onde vivemos e do qual somos parte. Assim, considera-se que a participação dos educandos nesse processo é muito importante, sendo eles autores de suas próprias criações, de suas descobertas e reflexões.

Estratégias para o desenvolvimento das oficinas

A geografia, ciência que estuda a superfície terrestre e suas dinâmicas, é extremamente importante para que possamos conhecer e compreender o espaço que ocupamos, nossas relações com ele e com os demais seres que o habitam. Contribui também, na compreensão das relações humanas e destas com o espaço, provocando diferentes olhares sobre o meio e as interações sociais historicamente construídas. A aprendizagem, em geografia, exige que sejam consideradas as competências, habilidades e também as dificuldades do educando, a fim de encontrar caminhos para que este consiga aprender de maneira com que os conhecimentos adquiridos sejam significativos e lhe despertem sentimentos, tornando-o mais consciente da sua integração no ambiente.

É preciso considerar o espaço integrado ao ser humano num todo, onde o conhecimento emerge das relações cotidianas vivenciadas em comunidade e na escola, instigando no educando indígena a capacidade de perceber, analisar, sentir, refletir e tornar suas vivências mais significativas. Com esse intuito, o ensino de geografia procura instigar atitudes coerentes e conscientes do ser humano no ambiente, ampliando as possibilidades no repensar das ações e no desenvolvimento da sensibilização por meio das oficinas de educação estética.

O desenho, a pintura, a fotografia, a colagem, a poesia, a música, a leitura da imagem e a modelagem em argila, foram recursos de fácil e prazerosa utilização durante as oficinas, contribuindo para o desenvolvimento de inúmeras habilidades nos educandos, despertando-os para a aprendizagem por meio da percepção, da criação e do despertar dos sentimentos.

Avaliação das oficinas

A avaliação aconteceu de maneira qualitativa, considerando a subjetividade de cada educando e ocorreu em cada etapa das oficinas. A avaliação, quando utilizada para verificar e qualificar o processo de ensino-aprendizagem, torna-se uma ferramenta essencial no processo educativo, portanto, sua função não é “quantificar” o percentual que o aluno aprendeu.

Morales faz algumas considerações sobre os tipos de avaliação, afirmando que é necessário “[...] enfatizar algumas diferenças entre a avaliação somativa e a avaliação formativa porque, em geral, estamos acostumados a pensar e a agir de acordo com a avaliação somativa, embora não usemos esses termos” (2003, p. 41). Morales, afirma ainda, que se o que buscamos é o êxito e não o fracasso é necessário diferenciar tempos e formas de avaliação, segundo distintas finalidades. Podemos começar a pensar a avaliação como um método didático sumamente eficaz e não simplesmente como um método de comprovação (2003, p. 39). Para Filizola:

Em primeiro lugar, a avaliação não deve ficar restrita a provas e testes. Ao contrário, é necessário diversificar os instrumentos avaliativos tendo em vista ampliar as possibilidades de avanço dos alunos [...]. Em segundo lugar, o processo de avaliação da aprendizagem escolar não pode ser concebido como algo à parte do processo de ensino e até mesmo do projeto pedagógico. Nessa perspectiva, a avaliação deve possuir um caráter diagnóstico e, conseqüentemente, prestar-se para a verificação dos resultados planejados. (2009, p. 55-56).

O processo avaliativo é um referencial que auxilia o educador a refletir sobre a sua práxis, ampliando as suas percepções em relação ao educando, ao seu trabalho e, também, em torno de suas próprias perspectivas de atuação. Libâneo considera que “[...] o trabalho escolar precisa ser avaliado, não como julgamento definitivo e dogmático do professor, mas como uma comprovação para o aluno do seu progresso em direção a noções mais sistematizadas” (2006, p. 42).

Considerar a avaliação como aliada na qualificação dos resultados é uma forma de nortear a educação, visando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e das relações que se estabelecem entre dois seres dotados de sentimentos e anseios: professor e aluno. Desse modo, a avaliação formativa e a autoavaliação são processos importantes no ambiente de sala de aula, proporcionando diferenciadas possibilidades de considerar a aprendizagem do educando.

4 DESCRIÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR E DAS OFICINAS

A partir das observações registradas no diário de campo, criação e aplicação das oficinas de educação estética na disciplina de geografia, tornou-se possível vivenciar novas experiências de ensino-aprendizagem e compreender de uma maneira mais concisa esse processo, descrito neste capítulo.

4.1 A escola

A escola foi construída em alvenaria, tendo cozinha com refeitório, a qual foi dividida ao meio para contemplar a sala de informática, possui biblioteca e banheiros para alunos e professores. Também possui uma secretaria, que contempla a sala de direção e de professores de maneira conjunta, além de nove salas de aula e uma pequena sala para digitação de documentos.

Possui uma quadra de esportes para realização de atividades físicas, não coberta, assim, nos dias chuvosos, os alunos ficam impossibilitados de realizar atividades. O piso, construído em concreto, está bastante danificado. A quadra de esportes não possui rede para jogos e também não possui área de contenção em seu entorno.

A estrutura física da escola é considerada boa, mas precisa de ampliação para contemplar adequadamente a demanda de alunos e de atividades necessárias, faltando sala de informática adequada, laboratório de ciências e refeitório, além de não possuir sala de leitura e sala de atendimento para alunos com necessidade de acompanhamento ou reforço.

No final do ano de 2013, foi realizada a pintura da escola e a troca de alguns móveis, o que auxiliou na melhoria da aparência, pois, anteriormente encontrava-se com a pintura antiga e bastante danificada. No Pátio da escola se desenvolvem as atividades recreativas, as brincadeiras entre os alunos, músicas, conversas, enfim, é onde os alunos consideram o melhor lugar da escola para estar. No entanto, em dias frios, chuvosos ou com a presença de neblina típica do inverno gaúcho, esse espaço não pode ser utilizado pelos alunos.

O pátio da escola é cercado, no entanto, o portão em frente encontra-se quebrado e, atrás da escola a cerca encontra-se destruída, não há controle de acesso de animais ou pessoas de fora do ambiente escolar. A escola não possui grama, flores ou canteiros em seu entorno.

Também não possui calçadas para os alunos se deslocarem em dias chuvosos até a quadra de esportes, o que também não existe na entrada da escola, assim, quando chove o maior problema é o barro que se forma em torno do prédio.

4.2 Os professores

Os professores que atuam, na escola em estudo, constituem um número total de dezessete profissionais, sendo nove professores de etnia kaingang que atuam em sala de aula, os quais trabalham nas áreas de geografia, história, educação física, séries iniciais, língua kaingang. Entre os professores de etnia kaingang, sete possuem formação em magistério bilíngue, um professor tem formação em história e cursa mestrado em história e uma professora possui graduação em geografia, cursando especialização. Dentre eles, praticamente metade são homens e metade são mulheres, os professores não indígenas constituem-se exclusivamente por mulheres.

Os docentes kaingang são reservados, mas costumam participar de brincadeiras e conversas entre eles no intervalo das aulas. Percebe-se um convívio agradável entre os professores que atuam na escola, os mesmos costumam conversar sobre os acontecimentos cotidianos da escola e da comunidade em que se inserem.

Os professores não indígenas constituem um total de oito profissionais, atuando em sala de aula, os quais trabalham nas disciplinas de matemática, ciências, séries iniciais, língua portuguesa e artes. Um professor possui graduação em ciências e especialização na área, dois professores possuem graduação em letras, também com especialização. Outro profissional possui apenas graduação em letras e outro ainda, possui graduação em educação física. Além destes, outro professor possui graduação e especialização em artes, outros dois profissionais graduados em matemática, apenas um possui especialização.

Os professores não indígenas são bastante comunicativos e gostam de brincar com os demais. Costumam interagir na tomada de decisões e conversar sobre o andamento das aulas. A diretora dessa instituição escolar é de etnia não indígena, a qual não se encontrava na escola nas datas das visitas. Toda a equipe diretiva é composta por profissionais não indígenas, há uma vice-diretora e duas coordenadoras pedagógicas, ambas formadas em pedagogia e pós-graduadas na área.

Os professores que atuam na disciplina de geografia são de etnia indígena e atuam

também em outras disciplinas para completar a carga horária. Estes professores mostraram-se bastante disponíveis para o diálogo, mas, para desenvolver a pesquisa foi necessário manter constante contato, a fim de obter mais informações, pois são bastante reservados. Assim, a partir das perguntas e dos questionamentos feitos, eles disponibilizaram informações e materiais.

4.3 Os alunos

Na turma de 6º ano em estudo, são vinte e quatro alunos matriculados, sendo quatorze meninas e dez meninos, entre eles dezoito estão cadastrados no programa Bolsa Família. Apesar de muitos faltarem aula com bastante frequência, participam desse programa federal.

A faixa etária dos alunos da turma participante da pesquisa varia entre onze e dezessete anos, sendo que um aluno possui onze anos de idade, sete alunos possuem doze anos de idade, seis alunos possuem treze anos, quatro alunos possuem quatorze anos, cinco alunos possuem quinze anos de idade e um aluno possui dezessete anos, portanto, uma grande variedade de idades na turma.

Fica evidente que a maioria destes alunos está fora da faixa etária que compreende o 6º ano, isso se deve por dois motivos, ou por terem iniciado os estudos mais tarde, com mais idade, ou por alto índice de reprovação, geralmente ocasionado pela infrequência às aulas, o que dificulta a aprendizagem.

4.4 Percepções sobre o campo e os participantes

Através de visitas ao ambiente escolar, conversas com a equipe diretiva e com os professores de geografia que atuam com os alunos de 6º a 9º ano, tornou-se possível realizar algumas observações que introduziram esta pesquisa, e que foram registradas no diário de campo. As visitas de observação foram realizadas durante o período de inverno do ano de 2013.

A primeira observação foi realizada no mês de junho, a fim de conhecer os professores, direção da escola e algumas características próprias dessa instituição escolar.

Inicialmente, fomos recebidos pela coordenadora pedagógica do turno da tarde, uma professora pedagoga, de etnia não indígena, bastante experiente na docência, atuando há vários anos na escola, a qual nos recebeu comentando sobre o contexto local e as características físicas da escola e se disponibilizou em auxiliar com outras informações.

A escola é composta por quatrocentos e quatorze alunos matriculados, distribuídos em turmas de 1º ao 9º ano do ensino fundamental, com faixas etárias bastante variadas, inclusive numa mesma sala de aula. Durante a tarde, realizamos a observação no ambiente escolar, desde a chegada dos alunos até o final do turno.

No início da tarde, os alunos fizeram um lanche, este que, geralmente constitui-se de algum tipo de fruta: banana, maçã ou laranja. Observou-se que alguns deles corriam ou brincavam enquanto comiam, alguns meninos de um grupo se jogavam os restos das frutas, deixando-as jogadas pelo chão.

A maioria dos alunos permanecia conversando e outros, ouvindo música em aparelhos de celular, havia ainda pequenos grupos que caminhavam pela calçada, conversando em língua materna, bastante alegres. Alguns alunos observavam, curiosos, minha presença. Alguns riam e faziam comentários com os colegas, sem a minha compreensão, por não conhecer a língua kaingang.

Após o sinal de entrada, alguns alunos permaneciam no pátio, sendo que a coordenadora precisava solicitar que se dirigissem para as salas de aula, outros já aguardavam nas salas enquanto os professores organizavam o material. Observou-se que a coordenadora interage com bastante diálogo, mantendo-se atenta ao trabalho na secretaria e ao pátio, onde alguns alunos ainda caminhavam.

Continuando, fomos direcionados à sala dos professores, a qual funciona no mesmo ambiente da sala da direção, onde são realizados também os trabalhos de secretaria. Conforme informações da coordenadora, a junção de todas essas funções no mesmo ambiente dificulta o trabalho da equipe diretiva, até porque há a circulação dos professores, que utilizam a sala para leitura, trabalhos nos computadores, para efetuar fotocópias, espaço para guardar materiais, entre outros. A sala é espaçosa, no entanto, não acomoda adequadamente todas as funções que lhe são atribuídas.

Procuramos conhecer, nessa primeira visita, os demais professores da escola, que permaneceram no início da tarde por alguns minutos na sala, enquanto os alunos faziam o lanche inicial. Após o sinal de início da aula, todos se encaminharam para as salas, levando seu material e alguns levando cópias de atividades. No decorrer da tarde, percebeu-se que seguidamente algum aluno se dirigia à sala da direção solicitando algum tipo de material:

lápiz, borracha e até mesmo caderno. Alguns comentavam que haviam esquecido em casa, outros, porém, haviam perdido.

Permanecemos interagindo com a equipe diretiva, quando nos foi dado acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) e documentos de identificação da mesma. Inicialmente, nos detemos aos aspectos físicos, passando à documentação de criação dessa instituição escolar. De acordo com o PPP, a escola tem como visão um trabalho que envolve os valores indígenas integrados à educação, onde a comunidade escolar participa através da liderança, Conselho de Pais e Mestres (CPM), Conselho de Anciãos e Conselho Escolar, considerando a cultura, o saber e a língua kaingang no processo educativo (2011). No entanto, conforme informações da coordenação, não é frequente o contato destes conselhos no cotidiano da escola.

No ambiente escolar, observou-se a presença de utensílios da cultura kaingang. Trabalhos em cestaria, expostos na sala dos professores/direção, feitos em trançados de cipó e taquara, com pinturas diferenciadas, produzidos pelas duas metades clônicas, *Kãme* e *KairuKre*, utilizados no ambiente da escola como decoração. Também há alguns cestos em tamanho grande que são usados como lixeira em todas as salas de aula e na sala da direção/coordenação da escola.

Por um longo tempo, permanecemos lendo e fazendo anotações referentes à documentação escolar, ao mesmo tempo, tirando dúvidas e coletando informações sobre o cotidiano da escola. Durante toda a tarde, havia alunos que seguidamente apareciam do lado de fora da janela, observando a movimentação. Por vezes, a coordenadora precisava solicitar que voltassem para a sala de aula. Um aluno do primeiro ano do ensino fundamental, seguidamente, entrava na sala dos professores e permanecia alguns minutos observando, logo ia para o pátio e, quando a professora lhe procurava, se dirigia à sala de aula.

A escola conta com acesso à internet para pesquisa, dois computadores na sala da direção/coordenação e uma sala de informática com alguns outros equipamentos para uso dos alunos em pesquisas. A sala contém um armário para os professores, onde guardam seus materiais didáticos, também possui armários onde são guardados os materiais escolares, uma mesa grande para reuniões e para o lanche dos professores, máquina fotocopadora, além da mesa de uso da coordenadora pedagógica e da secretária, a qual no momento da pesquisa encontrava-se em licença. Essa sala possui duas portas, uma em cada extremidade, sendo de fácil acesso, na área central da escola.

No horário do intervalo, os alunos saíram para o lanche. Alguns permaneciam sentados em bancos, no pátio, outros saíam livremente para a rua em frente à escola, já que o

portão de acesso encontrava-se quebrado. A maioria dos alunos dirigia-se a quadra de esportes que se localiza atrás da escola, onde jogam futebol e realizam outras atividades físicas, no entanto, a quadra não é coberta e está em péssimas condições, o que dificulta bastante as atividades, principalmente em dias chuvosos, frios ou com neblina.

Algumas vezes, os pais se dirigem à escola, geralmente quando é necessária a saída dos filhos para a venda do artesanato, longe da TI. Neste dia uma mãe esteve na escola para esse fim, a equipe diretiva fez o devido registro informando aos professores que o aluno estaria ausente da escola por alguns dias.

Durante o restante da tarde, permanecemos observando a movimentação no ambiente escolar, o trabalho da coordenadora e conversando com alguns professores que estavam na sala, realizando pesquisas na internet ou preparando outras atividades. Continuamos realizando anotações referentes ao PPP da escola e documentos fotográficos que contam a história da instituição.

Ao final da tarde, deixamos o ambiente escolar, quando observamos a saída dos alunos, levando nas mãos, seus cadernos e lápis, alguns usando mochilas. A maioria dirige-se pelas ruas do aldeamento, alguns, para cortar caminho, seguem por trilhos em meio ao gramado. Outros, andando com mais pressa, seguem correndo. Outros, ainda, andam devagar, parando pelo caminho. Ao longe, alguns subiam em árvores, permanecendo por alguns minutos na sombra, seguindo, mais tarde, pelo caminho novamente. A grande maioria dos alunos segue em pequenos grupos, sendo que dificilmente saem sozinhos da escola.

Em outra data, no mesmo mês, observamos os alunos chegando pouco a pouco na escola; Alguns chegavam cedo, mais de meia hora antes do início da aula, outros chegavam próximo ao horário de início ou, até mesmo, atrasados. Alguns vinham em grupos, outros sozinhos, trazendo seus cadernos e lápis, alguns sem materiais em suas mãos. Percebendo esse fato, alguns professores comentaram que optam por guardar o material dos alunos na escola, pois muitos deles levam para casa e não o trazem de volta.

A maioria dos alunos permaneceu no pátio, alguns meninos dirigiram-se para a quadra de esportes, aproveitando o tempo para jogar futebol, outros aguardavam caminhando e alguns se sentaram nos bancos, aguardando o momento do lanche. Vários deles ouviam música no celular, com volume alto, não utilizando fones de ouvido.

Logo, os alunos foram chamados para o lanche, sendo que, em alguns minutos, deu-se o sinal para a entrada nas salas de aula. Alguns dos alunos permaneciam no pátio, tendo que a coordenadora solicitar para que se dirigissem às salas, para onde os professores já haviam se encaminhado. Observei que uma aluna chegou atrasada, assim, uma professora indígena

comentou que esta menina já havia se casado, tendo sua casa, seus afazeres domésticos e outras tarefas a cumprir, desse modo, por vezes poderia se atrasar.

Desde cedo as mulheres kaingang assumem papel importante na vida familiar. As mulheres adultas têm várias responsabilidades, dentre elas os cuidados com os filhos, a confecção e venda de artesanato, algumas auxiliam na produção agrícola, nas plantações dos roçados, entre outras atividades. Lança e Novak afirmam que, além desses trabalhos, as mulheres lavam roupas, cozinham, buscam taquara para o artesanato, posteriormente, levam consigo os filhos pequenos na venda do artesanato, e caminham com eles muitos quilômetros por dia (2011). As autoras consideram ainda que:

Entre as mulheres mais velhas, já aposentadas, identificamos que, em muitos casos, elas são responsáveis pelo sustento e pela educação dos netos e de famílias numerosas, de até 15 membros, pois as filhas passam a se ocupar das atividades do artesanato – que têm se tornado cada vez mais custosas, tendo em vista a devastação do meio ambiente e a dificuldade em se encontrar a principal matéria-prima, a taquara (*Bambusa vulgaris*). De forma geral, as avós têm grande participação no cuidado e na educação das crianças, ensinando-lhes a língua e inserindo-as no mundo da cultura Kaingang. (2011, p. 2-3).

Há no aldeamento muitas alunas que, tendo suas responsabilidades com a casa, abandonam os estudos ou apresentam dificuldades em continuá-los.

Durante a tarde, realizamos uma entrevista com dois educadores que atuam na disciplina de geografia. Os mesmos se dispuseram a auxiliar no que fosse necessário, disponibilizando seu tempo e seus conhecimentos em relação à cultura do seu povo. Assim, permanecemos na sala dos professores, sendo que a coordenadora deslocou-se até uma sala próxima para providenciar alguns documentos do cotidiano da escola. Iniciamos com algumas perguntas semiestruturadas com o intuito de guiar a conversa e possibilitar a coleta de informações.

Um aspecto destacado pelos professores, que atuam no ensino de geografia, foi a pouca importância que a família dá aos estudos, pois muitos alunos faltam frequentemente às aulas. Os professores comentaram que alguns alunos permanecem em casa em dias frios ou chuvosos, outros também faltam à aula em dias que consideramos mais agradáveis, quando saem para banhos de rio, passeios pelo bosque ou para atividades com a família. Evidencia-se que a aprendizagem escolar, ainda na atualidade, representa pouco valor para as famílias.

Os professores que atuam no ensino de geografia relataram a importância de manter a tradição da comunicação por meio da língua indígena kaingang escrita e falada, favorecendo o

resgate da cultura e a aproximação com os alunos. Durante a conversa levantou-se um debate a fim de compreender como ocorre o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de geografia, a fim de ampliar as possibilidades de aprendizagem através das oficinas. Algumas perguntas nortearam a conversa desenvolvida com os educadores, inicialmente falando do motivo que levou ambos os profissionais a escolherem a profissão de professor.

1. Escolha da profissão.

De acordo com estes professores, a escolha pela profissão foi motivada pela vontade de formar-se, auxiliar o povo kaingang e buscar melhores condições de vida. Segundo a professora, sempre gostou de geografia e procurou aperfeiçoar sua formação para divulgar a história do seu povo. O professor que atua com o ensino de geografia, formado em história, conta que decidiu fazer faculdade por acaso. Foi a partir do incentivo da FUNAI a um grupo de indígenas interessados que começou a frequentar a faculdade.

Os professores de etnia kaingang tem se tornado cada vez mais presentes na escola indígena, fato que tem aproximado escola e comunidade. Bergamaschi e Medeiros afirmam que “o cargo de professor indígena, entre outras conquistas, é decorrente de um processo de luta que reivindica o protagonismo indígena na elaboração e execução de políticas públicas, entre elas a educação escolar” (2010, p. 59).

2. Dificuldades no processo de ensino-aprendizagem

Em relação a essa questão, os professores afirmaram existir muitas dificuldades. “O professor, nesse contexto, precisa estar atento para essas questões que, às vezes, acaba desmotivando e prejudicando a aprendizagem dos alunos”, afirma um dos professores. As dificuldades são várias, como a interpretação textual, a compreensão do livro didático, acompanhamento do raciocínio do professor quando explica, entendimento de assuntos de outros lugares típicos da geografia, entre outras dificuldades.

3. A relação professor-aluno

De acordo com os relatos desses educadores, as relações são muito boas. A professora comenta que “a relação professor-aluno é ótima, pois os alunos são muito queridos, principalmente pelo convívio comunitário, onde os professores se envolvem com as tristezas e alegrias dos alunos”. Os alunos são calmos, desse modo, o trabalho ocorre de maneira agradável e tranquila.

O professor que atua com a turma de 6º ano, participante da pesquisa, salientou a importância da proximidade com os alunos e com a tradição kaingang presente no ambiente da sala de aula, pois, considera que a proximidade cultural ajuda na aprendizagem. Eles podem contar com o educador que conhece seu cotidiano, suas vivências e cultura. Conforme

a professora, os educadores são respeitados e a sala de aula acaba sendo um lugar de harmonia entre todos.

4. Desinteresse dos educandos pela disciplina de Geografia

Os professores relataram que não há muito envolvimento dos alunos, “pelo menos isso se manifesta na disciplina de geografia”, afirma a professora. Comentou o professor que há alguns alunos bastante tímidos, geralmente as meninas são mais quietas e tem dificuldade para se expressar. Já os meninos, em sua grande maioria, são mais abertos ao diálogo e participam mais das atividades propostas, costumam rir e participar mais ativamente. No entanto, a maioria dos alunos não questiona, são calmos e falam pouco na sala de aula.

Faustino comenta que, em seus estudos, evidenciou que “[...] as crianças Kaingang silenciam em sala de aula, mostrando dificuldades em expressar eventuais dúvidas ou incompreensões na língua portuguesa. Geralmente remetem as dúvidas aos próprios colegas, em Kaingang” (2010, p. 217). Tais atitudes retratam a aproximação entre os educandos, compreendendo ser mais fácil pedir aos colegas do que ao professor.

5. Desenvolvimento das aulas

De acordo com os relatos da professora, na medida do possível, utilizam-se metodologias variadas. Comenta que costuma realizar exposição do conteúdo por meio de transparências, pois os alunos gostam de visualizar o que está sendo estudado, usar imagens e poder sair da sala de aula de vez em quando. Também afirma que é importante nas aulas agir com bastante diálogo para facilitar a participação dos alunos kaingang. No entanto, os professores salientam que não fazem uso de dinâmicas, pois os alunos em geral são tímidos e bastante envergonhados, assim, todas as atividades que fogem muito ao tradicional são vistas com certa insegurança pelos alunos.

6. Autonomia sobre conteúdos e metodologia

Os dois professores afirmam que possuem autonomia para decidir com o que trabalhar, dentro dos conteúdos de cada série, mas, quando existe algum projeto em andamento na escola para aplicar com as turmas, os professores são orientados. Salienta-se que não há conteúdos programáticos específicos para a escola kaingang no ensino de geografia, sendo utilizados os conteúdos dos livros de geografia que vem do Fundo Nacional do desenvolvimento da Educação (FNDE) para a escola, através do Plano Nacional do Livro Didático, e é necessário, que os educadores adequem os conteúdos ao contexto local, adaptando-os conforme julgarem pertinente.

7. Projetos interdisciplinares

Conforme explicaram os educadores, neste ano o projeto em desenvolvimento é organizado pelo Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) e tem como tema “Lixo e Meio Ambiente”. Então, algumas atividades são organizadas de maneira interdisciplinar. Outros projetos não estão sendo colocados em prática na atualidade.

Em relação aos projetos, os professores comentam que a interdisciplinaridade e a parceria com outros professores só ocorre quando é desenvolvido algum projeto na escola.

Salienta-se que, para a elaboração das oficinas pedagógicas foram definidos alguns conteúdos a partir dessa entrevista com os professores, adequando os conteúdos da geografia ao contexto local e ao projeto que está em desenvolvimento na escola, e que trata sobre lixo e meio Ambiente.

8. Recursos Pedagógicos

Outra importante questão levantada foi sobre a existência e utilização de recursos pedagógicos na escola. Os professores comentam que existe globo terrestre, atlas, revistas, livros e mapas, porém não há material específico de geografia para escolas de etnia kaingang, nem livros específicos de geografia com linguagem adequada ao contexto indígena e nem mesmo ao contexto cultural deste aldeamento.

9. Aspectos a considerar na relação professor/aluno

Perguntamos o que os professores consideram de extrema importância na relação professor/aluno nas aulas de geografia e os dois afirmaram que é necessário levar em conta a realidade de vida dos educandos, pesquisando junto à comunidade e nas famílias, para compreender como vivem, e ampliar as possibilidades de atuação no ambiente escolar. O professor comenta que a questão da língua vem sendo trabalhada de forma mais forte. O estudo da cultura e da história do povo busca fortalecer suas tradições, isso porque no passado, a língua, os costumes, as crenças e valores kaingang estavam em processo de desaparecimento.

Para D’Angelis o papel da escola tem sido muitíssimo importante para as famílias em que, entre as gerações mais novas, não se fala mais o kaingang. Considera que “normalmente esquecemos que a escola também tem um valioso papel no ensino da língua oral, em qualquer sociedade” (2002, p. 120).

D’Angelis defende que o desenvolvimento de uma tradição escrita nas línguas indígenas é um instrumento poderoso de revitalização e fortalecimento. E o melhor espaço para realizá-lo, ainda é a própria escola indígena, até aqui responsável por pressões e experiências prejudiciais às línguas autóctones. (2008, p. 11).

10. Aspectos culturais no processo educativo

Questionou-se que aspectos culturais considerar para ampliar o processo de ensino/aprendizagem em escola indígena kaingang. A professora considera importante a visualização, a observação no contexto social, a atitude de fazer com que os alunos saiam da sala de aula para observar a natureza. O professor afirma que para o kaingang a natureza é fundamental, “à medida que tivermos essa consciência, conseguimos controlar a natureza, conseguiremos ver o que é para benefício do homem e o que não é”.

Lappe afirma que:

A natureza está sempre presente na cultura Kaingang. Para eles a natureza tem um valor significativo, pois faz parte da sua cultura que é passada de geração para geração. [...] A natureza está presente na cultura Kaingang em todos os aspectos, tais como na nomenclatura das crianças, nos rituais sagrados como, por exemplo, batismo, casamento, festa do Kikiki, etc. Além disso, para os Kaingang a natureza possui espíritos: a água, a terra, os animais, as plantas possuem espíritos e se comunicam. (2012, p. 100-101).

Aliar o convívio com a natureza ao processo de ensino-aprendizagem escolar é de suma importância para o grupo, procurando contemplar suas vivências no ambiente e as possíveis construções vislumbrando uma educação de qualidade. A educação, segundo relatos destes educadores de etnia kaingang, é de extrema importância na atualidade para o seu povo. De acordo com o professor, por meio da educação, a luta das comunidades indígenas por seus direitos torna-se mais forte. A luta dos educadores é fazer com que habitação, educação, saúde, produção de subsistência, entre outros, lhes sejam direitos assegurados.

Para Freire, a primeira condição para exercer um ato comprometido é desenvolver a sua capacidade de atuar e refletir. “É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis” (2011, p. 20). A luta pelos direitos indígenas e pela educação se vê representada pelos educadores, quando atuam comprometidos com a mudança em relação ao preconceito existente, desde o início do processo de ocupação das terras, e que continua existindo atualmente.

11. Atividades que geram (geraram) melhores resultados

Indagamos, por fim, que tipo de atividades ou que metodologias estes profissionais utilizam e que geram melhores resultados de aprendizagem nas aulas de geografia. Os educadores afirmam que é necessário uma atuação engajada, tendo importância ímpar como modelo na luta pelos direitos indígenas e sendo espelho para outros que estão em formação,

mostrando que é possível modificar o presente a fim de promover um futuro de igualdade em que os educandos indígenas sintam-se inseridos e participem da aprendizagem, podendo construir suas vidas em torno da cultura do seu povo.

Estimular os educandos à participação no ambiente escolar é uma forma de inseri-los nesse processo, possibilitando ampliar a vontade deles em ir para a escola e aprender no convívio com outros. Bergamaschi e Dias defendem que:

Na legislação escolar indígena não há obrigatoriedade de frequência escolar. A decisão das famílias em colocar seus filhos na escola depende muito do funcionamento dessa escola, da qualidade que oferece. Isso faz com que o professor se esforce para atender as demandas da comunidade e realize um trabalho que evidencie as aprendizagens e mantenha as crianças interessadas nas atividades escolares. Porém, é comum os alunos se ausentarem das aulas para acompanharem suas famílias na venda de artesanato, ou para visitar algum parente [...]. (2009, p. 100).

O cuidado com o aluno, com quem ele é, do que gosta e como se relaciona no contexto escolar, são questões que o educador precisa estar atento, auxiliando no desenvolvimento do educando para além da sala de aula, considerando também, a necessidade de sua interação na escola como participante ativo.

No intervalo da aula, observou-se o fator cultural presente nas falas dos educadores quando referem-se ao aldeamento e à sua população, tratando de assuntos pertinentes ao grupo kaingang e mantendo diálogos na língua materna. Alguns deles permaneciam falando em língua materna durante todo o tempo com os colegas, falando em língua portuguesa apenas na presença de professores não indígenas. Estes utilizam-se mais frequentemente da língua kaingang em suas aulas, a fim de manter a tradição da linguagem oral.

Após o intervalo, continuamos conversando com os professores e realizando anotações. O professor da turma do 6º ano relatou que realiza a avaliação em suas aulas a partir de uma prova por trimestre, sendo que foi realizada a primeira prova com consulta ao material, e a segunda atividade avaliativa será realizada novamente com consulta, e será marcada nas semanas que seguem, ainda neste mês. No último trimestre será realizada uma última avaliação, esta sem consulta ao material, a fim de concluir as avaliações anuais. A realização da prova escrita constitui a forma de avaliação nas aulas de geografia.

Os professores relataram que os alunos apresentam algumas dificuldades de leitura e interpretação, o que acaba prejudicando também a compreensão na geografia. A partir do momento que chegam à escola, os alunos precisam se adaptar à língua portuguesa para ler e

escrever em sala de aula, já que a escola é bilíngue e nela são utilizados os livros didáticos iguais às escolas não indígenas. A linguagem destes livros apresenta-se é muito difícil para os alunos de etnia kaingang, precisando, continuamente, que o conteúdo seja abordado pelo professor de maneira mais simples e acessível. A evasão escolar e a infrequência apresentam-se como problemas na escola kaingang, visto que comprometem o trabalho dos educadores e a aprendizagem destes alunos.

Alguns alunos estiveram em educação física na quadra de esportes nos períodos finais, pois a professora de geografia atua nessa área com algumas turmas. Os mesmos geralmente realizam atividades de jogos, principalmente futebol, mas em dias chuvosos, como relatou a professora, permanecem em sala de aula, visto que a escola não possui quadra coberta.

Há, portanto, inúmeras dificuldades e também necessidades ainda não supridas no ambiente escolar. A horta escolar há anos encontra-se desativada, impedindo o plantio. O cercado em torno da escola e da horta também encontra-se em condições inadequadas, sendo que muitos animais circulam pelo pátio. Desse modo, considera-se que, muitas mudanças poderiam ser realizadas a partir da união entre a instituição escolar e a comunidade local. Assim, concluiu-se mais uma tarde de observações no ambiente escolar.

Num outro dia de inverno, atípico, por sinal, de bastante sol e calor, observou-se, logo no início da tarde, os alunos se movimentando em direção à escola, alguns correndo pelo pátio, a maioria deles usando chinelos e roupas leves. No ambiente comunitário e escolar, nota-se que a grande maioria das crianças usa chinelos e roupas leves em dias de calor e também em dias mais amenos e chuvosos. As meninas costumam usar seus negros cabelos soltos, algumas gostam de usar saias e costumam se arrumar para ir à escola. Os meninos demonstram o apego ao futebol, usando, geralmente, camisetas de times de futebol e calções.

Os traços físicos marcantes são a pele cor de terra, em tons mais claros ou mais escuros, cabelos lisos e negros, além da língua materna que lhes dá uma identidade própria, pois até mesmo ao falar a língua portuguesa nota-se, pelo sotaque, que são de etnia kaingang. Os meninos gostam bastante de jogar futebol e brincar no bosque, alguns comentam que gostam de assistir televisão e ouvir música. Estas são atividades que as meninas também preferem, além de passear pelo aldeamento e ajudar no serviço de casa. Estas costumam caminhar de braços dados pelo pátio da escola, em pequenos grupos e falam baixo, geralmente em língua materna.

Após o lanche diário, deu-se o sinal e os alunos dirigiram-se às salas de aula, no entanto, a coordenadora precisou solicitar a alguns que se deslocassem para as suas respectivas salas, pois ainda permaneciam no pátio, enquanto os professores já se

organizavam nas salas de aula.

Passados alguns minutos do início da aula, alguns alunos foram solicitar material na sala da direção, pedindo caderno, lápis e borracha. Os mesmos utilizaram a língua Kaingang para conversar com os professores indígenas presentes na sala e a língua portuguesa com os professores não indígenas. Uma professora indígena comentou com alguns alunos que eles precisam cuidar mais do material para não solicitar sua reposição com tanta frequência.

Os professores agem com tranquilidade em relação aos alunos, em nenhum momento levantam a voz com os estudantes, mesmo eles estando fora da sala de aula, quando não é autorizada a saída. Os educadores procuram conversar e manter o diálogo com os mesmos, agindo com flexibilidade no ambiente escolar.

Nesta visita à escola, percebemos que, na falta de professores, geralmente por motivo de doença ou algum curso fora da escola, as turmas são reunidas de forma que um professor atenda vários alunos. Neste dia, uma das professoras atendeu três turmas, cerca de 50 alunos, em uma mesma sala de aula.

Nesta tarde, uma mãe compareceu à escola comunicando a saída de seu filho para a venda do artesanato, durante alguns dias. Outra mãe compareceu para se informar sobre uma briga entre alunos ocorrida fora do ambiente escolar, queria saber se na escola também estava ocorrendo esse conflito entre os alunos. A mesma relatou com tristeza que seu filho é frequentemente ofendido por alguns colegas e por outros alunos da escola, desse modo, o mesmo acaba se revoltando, o que ocasiona conflitos.

Percebemos que na escola indígena também ocorrem muitos problemas, como conflitos e brigas entre os alunos, geralmente, estas ocorrem fora do ambiente escolar. Também existem alguns casos de indisciplina, mas, principalmente, inúmeros casos de infrequência e evasão escolar. A escola procura trabalhar esses assuntos para evitar maiores problemas, no entanto, muitos alunos faltam diariamente.

A equipe diretiva procura conversar com os pais e orientá-los a serem parceiros da escola, atuando em conjunto, fazendo parte da escola e comunicando-se frequentemente, o que não é muito comum.

Durante a tarde, concluímos a consulta aos documentos da escola, consultando o dicionário kaingang|português e alguns livros sobre artesanato e povos kaingang, além de livros de geografia, fazendo considerações sobre a cultura local e o contexto escolar. De acordo com informações coletadas, a cultura kaingang tem relação com o ambiente por meio das relações próximas com a natureza, entre elas destaca-se o artesanato confeccionado a

partir de cipó e taquara, através do trabalho agrícola, onde muitos trabalham como peões ou, em época de plantio e colheita em propriedades de não indígenas.

Mas não é da agricultura que a maioria das famílias sobrevive, pois não possuem acesso nem a produção realizada no aldeamento. Uma forma de sobrevivência, além do artesanato, são os auxílios governamentais, como o Bolsa Família. A alimentação kaingang também passou por intensas transformações, poucos se alimentam da caça e da pesca, visto que a distância da sede do aldeamento torna difícil o contato direto com a mata e com os rios que correm pelas terras da comunidade.

Na escola, observa-se que a maioria dos alunos prefere um cardápio rico em carboidratos e proteínas, e não gostam muito de frutas e verduras na alimentação, tornando difícil o trabalho nutricional que o município vem desenvolvendo. A merenda escolar é fornecida pelo governo federal por meio de verba destinada ao município, o qual organiza a distribuição da merenda com acompanhamento de nutricionista, esta organiza um cardápio balanceado, já que, no aldeamento kaingang, há muitos casos de sobrepeso e obesidade.

A comunidade conta também com assistência da secretaria da saúde, tendo um posto de saúde localizado na TI, o qual atende diariamente a população. Conta também com atendimento para gestantes e pessoas com problemas de saúde. Ainda, há disponibilidade de atendimento odontológico para a população e para os alunos da escola. No passado a comunidade contava também com um posto Policial, mas, no momento, este encontra-se desativado. Assim, concluímos a observação no ambiente escolar ao final do turno letivo desta tarde.

Em outra data, no início do mês de julho, participamos de uma reunião com a equipe diretiva, professores da escola e um professor pesquisador que atualmente trabalha junto ao aldeamento. Nesse dia, os professores participaram de debates sobre a cultura kaingang e a importância do resgate cultural, bem como, reuniram-se para falar sobre o projeto de construção de um livro sobre moradia kaingang. Debateu-se sobre diferentes atividades realizadas na escola, o professor/pesquisador visitante levantou essa questão a partir do papel dos educadores no contexto kaingang.

O professor tem a missão de comprometer-se no processo de transformação social, atuando continuamente através do exercício de aperfeiçoar-se e formar cidadãos melhores a partir de suas experiências. De acordo com a LDB 9394/96:

Art. 61 - A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996).

A formação de professores não pode ser compreendida como um processo simples e linear, isso porque a grande diversidade de culturas existentes em nosso país, originárias dos diferentes grupos humanos formadores da população, os quais estão presentes na escola, revela a necessidade de avanços na educação ofertada em diversos níveis de ensino.

Inicialmente, o pesquisador comentou sobre sua experiência no trabalho com diferentes culturas, sobre a percepção em relação aos valores culturais e os desafios da manutenção da cultura indígena no Brasil. Uma das preocupações atuais é em relação à mudança nos costumes, pois em muitas sociedades a população passa por situações de tristeza, depressão, consumismo, desapego aos valores e às tradições. Salientou a importância da alegria expressa entre os kaingang, destacando as vivências que tem com este povo, onde a alegria, a risada, as brincadeiras são frequentes. Mesmo vivendo em condições simples, entre os kaingang não há depressão, as pessoas convivem sem preocupação com o tempo.

Discutiu-se o papel da escola kaingang, onde não é mais concebível um educador sem transformar-se continuamente, o professor precisa ressignificar o seu saber, reformular conteúdos e formas de trabalho, isso porque as gerações mudam e o professor precisa repensar seu papel no contexto kaingang, levando em consideração a cultura, as novas gerações e as possibilidades para o futuro destes jovens, em parceria com outros educadores.

Os problemas encontrados no ambiente escolar, segundo Grupioni e Vidal:

Normalmente são desencontros causados pela falta de diálogo entre os responsáveis pela escola, os professores ou os agentes do sistema educacional, e os representantes da comunidade, na figura dos chefes das aldeias, dos líderes, dos xamãs, dos mais velhos e dos pais dos alunos. Para evitar tais desencontros, é preciso que haja uma efetiva participação da comunidade em todos os principais momentos da vida escolar, desde sua implantação até a sua gestão cotidiana (2001, P. 53).

Em relação à cultura local, também foi debatida a importância de valorizar a cultura, não apenas quando se comemora o dia do índio, gerando a valorização folclórica do indígena e de seus costumes, mas cotidianamente promover ações e atitudes de valorização, integração e vivência cultural, valorizar elementos da culinária como o *êgôro* que significa verdura ou

broto do mato e o *ẽmĩ* que significa pão de milho assado, entre outros alimentos da cultura kaingang, além das danças, músicas, fabricação de artesanato, relação com a mata e com a terra, aspectos que devem ser retomados pela escola indígena.

Desse modo, foi bastante comentada a necessidade do professor, ao preparar sua aula, pensar nessa cultura, a fim de despertar a consciência dos alunos indígenas sobre a sua importância como cidadãos e como membros de um grupo, instigando o espírito indígena de ser mais kaingang, mais indígena, sentindo-se parte do grupo, membro da comunidade e como um ser importante, único, que tem o direito e o dever de inserir-se socialmente e fazer parte da construção e da continuidade da sua comunidade e da cultura desse aldeamento. Nessa perspectiva, a educação apresenta-se como possibilidade de ampliar a cultura e valorizá-la no grupo, investindo em atividades que incentivem a participação da comunidade e a melhoria da qualidade de vida da população local, sem deixar de vivenciar sua cultura e seus costumes. Para Freire:

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém. (2011, p. 34).

Uma importante questão é que estratégias usar para promover essa educação no ambiente escolar e em sala de aula. Entende-se que os educadores, em conjunto com a equipe diretiva e a liderança local, tem um importante papel de pensar a cultura, as necessidades, os valores e as tradições que precisam ser mantidas e valorizadas, fortalecendo ainda mais esse grupo. Por fim, após o debate, foi socializado um pouco sobre a moradia kaingang no passado, no presente e as projeções para o futuro, finalizando com a partilha do alimento ao final do encontro.

Posteriormente, foram realizadas as observações em sala de aula, quando foi possível partilhar de momentos importantes para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem que se desenvolve neste aldeamento.

A primeira visita de observação realizada em sala de aula foi realizada durante três períodos de aula, no mês de agosto. Os alunos, após o sinal, dirigiram-se para a sala. Era evidente a curiosidade com a minha presença e os risos envergonhados eram frequentes. O professor iniciou comentando sobre a minha presença, dizendo que iria observar o trabalho da turma, comentou que seria uma atividade normal, que todos poderiam ficar à vontade, pois eu

estaria ali somente observando.

Na sequência, deu continuidade à aula, utilizando um atlas para tratar da sua utilidade no ensino de geografia, esse é um livro que contém um conjunto de mapas. O professor distribuiu alguns exemplares dos atlas para que os alunos pudessem olhar. Eles folhearam os atlas enquanto o professor falava. Alguns olhavam minuciosamente, outros, porém, olharam alguns mapas e logo passavam adiante. Comentou que havia passado no quadro uma questão referente ao conceito de atlas, mas não fez a correção nesta aula. Logo depois, o professor solicitou os livros didáticos e deu sequência à aula anterior, tratando sobre o sistema solar.

Folheando o livro, solicitou que os alunos copiassem o texto sobre o assunto da aula, comentando que seria importante ter no caderno as anotações. Como faltaram livros didáticos, o professor retirou-se para apanhá-los na biblioteca, nesse tempo, alguns alunos começaram a copiar em silêncio, outros, porém, dirigiam-se às classes dos colegas para conversar, bastante risonhos.

Percebeu-se, que em sua maioria, os alunos são comunicativos e alegres, as meninas, em geral, mais reservadas. Ao retornar à sala, o professor distribuiu os livros, e os alunos que estavam em pé dirigiram-se para as suas classes e iniciaram a atividade. Enquanto os alunos permaneceram copiando, durante longo tempo, o professor manteve-se em sua mesa realizando algumas anotações. Posteriormente, dirigiu-se até mim, momento em que comentou sobre o trabalho docente, considerando que, “na academia aprendemos o conteúdo, mas não aprendemos a dar aulas, isso se dá num processo contínuo”, no dia a dia em sala de aula.

A construção do professor se dá num processo continuado, por isso envolve uma série de necessidades, para isso o profissional precisa, constantemente, refletir sobre o seu trabalho e procurar meios para melhorá-lo, cada vez mais, considerando as expectativas da educação na contemporaneidade.

Do lado de fora da sala de aula, havia alguns alunos observando a aula, “colados” na janela, alguns que estudam à tarde e outros que estavam passeando no entorno da escola. Na sala de aula, alguns alunos permaneceram durante todo o tempo copiando em silêncio, outros se levantavam para solicitar explicação na mesa do professor, quando sentiam dificuldades em saber qual parte copiar e se precisava copiar tudo, isso porque eram aproximadamente três páginas de informações sobre o sistema solar e os corpos celestes que o formam.

Perguntavam em língua kaingang ao professor e, na maioria das vezes, paravam na mesa de algum colega para tirar dúvidas. A conversa ficava num tom mais elevado quando

vários falavam com os colegas ao mesmo tempo, mas durante a maior parte do tempo predominou um clima de tranquilidade realizando a atividade proposta pelo professor.

Durante os três períodos, os alunos permaneceram realizando a mesma atividade, alguns deles, várias vezes se levantavam para conversar com os colegas, ir ao banheiro ou olhar pela janela da sala, mas a maioria da turma permaneceu o tempo todo realizando a atividade solicitada. Poucas vezes, os alunos fazem alguma pergunta e em nenhum momento, observou-se que a tenham realizado para todo o grupo ouvir, ou seja, os alunos dirigem-se ao professor, em particular, ou a algum colega, ficando envergonhados ao falar para todos ouvirem.

Ao final da aula alguns alunos haviam terminado de copiar, outros não haviam concluído e a atividade ficou para ser continuada posteriormente, assim, os livros foram deixados na escola e o professor recolheu o material, dispensando os alunos para o intervalo.

Outra observação ocorreu na semana seguinte, quando iniciaram-se as atividades referentes ao desfile de sete de setembro, data que recorda a independência do Brasil. A escola organiza com os alunos algumas atividades alusivas ao desfile, como a confecção de faixas e a confecção de artesanato. É importante salientar que a escola costuma participar e incentivar eventos em que os alunos indígenas sejam inseridos no contexto municipal, a fim de ampliar a interação com outros alunos.

Durante as aulas ministradas pelo professor participante da pesquisa, trabalhou-se com mais ênfase a construção histórica e territorial do país, considerando a chegada dos portugueses, a diversidade de povos indígenas existentes no território e o processo de domínio que os portugueses procuraram impor aos nativos das terras.

A referida escola em estudo participa anualmente das festividades referentes à semana da pátria no município, ficando também responsável pelo hasteamento e arreamento dos Pavilhões em frente à prefeitura. No dia marcado para a escola, algumas turmas foram levadas até a sede do município de ônibus para cantar o Hino Nacional e fazer apresentações artísticas.

Na escola, os professores costumam adequar os conteúdos às festividades importantes no contexto local, estadual ou nacional, articulando conteúdos com aspectos históricos e culturais do povo kaingang. Nesta observação, na disciplina de geografia, o professor trabalhou com texto e mapas, analisando a formação do território brasileiro, a partir do domínio das terras. Para tanto, enfatizou-se a relação com os colonizadores, e a gradativa transformação do território.

No livro didático de geografia, utilizado na escola, somente um mapa refere-se aos

povos nativos do Brasil, mas não possui todas as etnias representadas, por isso a necessidade de utilizar outros mapas, os quais foram disponibilizados para análise dos alunos. Assim, a aula foi desenvolvida a partir do método expositivo, utilizando-se texto do livro e mapas.

Os alunos demonstram-se atentos enquanto o professor explica, mas, conforme o movimento no exterior da escola, estes se distraem com facilidade. Por vezes distraem-se com os alunos que circulam do lado de fora, próximos à janela ou com os que param para observar a aula. Alguns costumam solicitar para ir ao banheiro enquanto a aula transcorre, o que dificulta a compreensão e até mesmo tira a atenção dos que conseguem se concentrar.

Percebe-se que os alunos têm dificuldades em sistematizar o que é explicado em aula, por isso a necessidade de observar, analisar imagens, mapas ou outras figuras. Nota-se que a presença de ilustrações nos livros didáticos não abrange a diversidade cultural existente em nosso país, tão pouco oferece condições adequadas para a aprendizagem dos alunos indígenas deste aldeamento.

Nessa aula, também foi abordada a questão do povo kaingang no território nacional, localizados no sul do Brasil. Seu povo passou por inúmeras perdas culturais a partir do contato com os colonizadores, os quais ocuparam, cada vez mais, as terras na região. No entanto, é importante conceber esse contato com olhar cuidadoso, considerando que são etnias e contextos culturais diferentes, cada qual com a sua visão de mundo e com suas necessidades.

Na escola, nesse período do ano, recorda-se a independência da pátria e o dia do gaúcho, sendo realizadas atividades diferenciadas, recordando algumas tradições do povo gaúcho, mas principalmente abordando a cultura kaingang.

Por meio da oralidade, o educador procura em suas aulas, resgatar a cultura e os costumes do seu povo, integrando os conhecimentos do contexto local com os conteúdos do livro didático. Observou-se que a maioria dos professores se prepara para trabalhar estes assuntos. Nas aulas de geografia o professor, também, procura considerar a necessidade de abordar o processo histórico e a formação cultural dos povos que constituíram a região e a transformaram através do seu trabalho. Por isso, os alunos realizam atividades relacionadas ao convívio comunitário com outras etnias e, no desfile de sete de setembro, mostram um pouco da sua cultura para a comunidade. Finalizada a aula, os alunos deixaram na escola os livros e os mapas utilizados em sala de aula.

Em relação ao dia do gaúcho, salienta-se que nessa escola os costumes do gaúcho, a significação dos símbolos, das músicas e dos costumes do povo também são abordados. Esse trabalho é realizado em sala de aula, envolvendo a turma. No entanto, não se dá tanta ênfase à

figura do gaúcho de “bota e bombacha”, que representa principalmente a região da campanha, até porque, mesmo sendo gaúchos, os indígenas têm sua identidade kaingang, e ela é diferente da figura do gaúcho vista nos livros ou em linguagem folclórica do nosso estado.

A escola realiza momentos culturais nessa data, mas, devido ao espaço disponível reduzido para atividades diferenciadas, os alunos permanecem geralmente nas salas de aula onde, na semana do gaúcho foram realizadas atividades envolvendo a formação histórica do estado do Rio Grande do Sul e da cultura local, relacionando-a com os costumes dos povos nativos, os quais já habitavam as terras quando os povos europeus iniciaram a ocupação.

A pintura do mapa do estado e dos símbolos foi importante nesse processo de reconhecimento do território que compõem nosso estado, mencionando a questão da identidade a partir dos costumes e das tradições. Percebe-se que os alunos gostam de atividades de desenho e pintura, sendo que essas atividades ganham destaque nas aulas por representar uma dimensão que os educandos apreciam.

Desde o início da escolarização, precisa-se levar o aluno a compreender que exercer sua cidadania é fortalecer o sentimento de pertencimento ao seu lugar, no qual exerce relações em sociedade e em relação à natureza, formando um conjunto integrado, onde precisa sentir-se acolhido, participativo, comprometido e afetivamente ligado com essa realidade. Os Cadernos Secad apontam que:

É importante ressaltar que a conquista da formação básica pelos indígenas é um meio das comunidades enfrentarem os desafios postos pelo contato permanente com a sociedade nacional, o qual impacta a integridade de seus territórios e de sua vida social. Uma estrutura escolar que não está organizada para a compreensão e respeito às diferenças culturais, além de não permitir o alcance desse objetivo, afasta os indivíduos da vida comunitária que fortalece seu pertencimento étnico. (2007, p. 38).

No desenvolvimento das observações, tivemos alguns momentos de contato com os alunos, que comentaram sobre o dia a dia fora da escola, quando se encontram para brincar, passear juntos e conversar. A maioria dos alunos frequentemente está em contato com algum colega para solicitar auxílio nas atividades, tanto de aula quanto fora da escola, pois apreciam atividades coletivas. Durante a realização das atividades percebe-se que estes demoram para se concentrar, pensam antes de iniciar, observam, esperam um tempo até que acabam por realizá-la.

Os alunos, de modo geral, não costumam cuidar muito do seu material de aula, nem dos materiais da escola. Frequentemente solicitam materiais na secretaria, alguns esquecem os cadernos em casa e solicitam inclusive borracha, lápis e canetas. Por causa disso, os professores costumam pedir que os alunos deixem os livros na escola, já que, muitos deles, esquecem o material em casa ou perdem. Porém, há alunos cuidadosos e bastante caprichosos com seu material e com os trabalhos escolares, além de destacarem-se na criação de desenhos e em atividades de pintura.

A terceira observação em sala de aula foi realizada durante três períodos de aula, num dia bastante agradável, no mês de setembro. Após o lanche diário, deu-se o sinal de entrada, mas alguns alunos permaneceram brincando no pátio da escola. Uma professora, de forma tranquila, falou para que todos entrassem nas suas respectivas salas, assim, pouco a pouco, os alunos se organizaram e dirigiram-se às salas para o início da aula.

Ao iniciar a aula, o professor comentou que, neste dia, conforme combinado com antecedência, durante a aula de história, aplicaria uma prova, que seria realizada com o auxílio do material. Assim, cada aluno recebeu uma das folhas, contendo as questões. Não realizou leitura prévia das questões e todos iniciaram a prova com auxílio do livro.

No decorrer da realização da prova ocorreram várias situações, alguns alunos dirigiam-se à mesa do professor, solicitando auxílio ou explicação para encontrar as respostas, a comunicação foi realizada em língua materna. Outros, porém, dirigiam-se às mesas de algum colega para solicitar auxílio. Percebeu-se que alguns colegas, quando solicitados, já diziam o local exato onde encontrar as respostas. Para essa atividade foram utilizados três períodos, nos quais os alunos puderam responder com calma as atividades propostas.

A partir desse contato em sala de aula, compreende-se a educação escolar no contexto atual, sendo frequente o modelo tradicional de ensino. Figueiredo afirma que:

A educação desenvolvida nas escolas públicas está a merecer uma reflexão, um repensar das ações em busca de novos caminhos. Tem-se verificado, de forma generalizada nas diversas áreas de conhecimento, que os professores que ali trabalham não se interrogam sobre o que fazem, para que e a quem interessa essa educação. (2009, p. 19).

Callai salienta que, para romper com a prática tradicional em sala de aula, não adianta apenas a boa vontade do professor. É preciso que haja concepções teórico-metodológicas capazes de permitir o reconhecimento do saber do outro, a capacidade de ler o mundo e reconhecer a sua dinamicidade, superando o que está posto como verdade absoluta. Também

se faz necessário trabalhar com a possibilidade de encontrar formas de compreender o mundo, produzindo um conhecimento que é legítimo (2005. p. 231).

No momento da elaboração da atividade avaliativa, uma menina observava a folha e cantava uma música ao mesmo tempo. Algumas vezes a conversa ganhava um tom mais alto e agitado, diminuindo logo depois e voltando a aumentar frequentemente. Alguns alunos se desconcentravam e ficavam por alguns minutos conversando, posteriormente retornavam às questões, solicitando auxílio dos colegas. Alguns alunos permaneciam em silêncio, respondendo e procurando no livro, no entanto, a conversa logo dificultava novamente a concentração.

Num desses momentos, o professor solicitou que realizassem a atividade sem conversa, pois isso atrapalhava a concentração dos demais. O professor manteve o diálogo constante com os educandos e uma relação de respeito, utilizando um tom de voz agradável para a comunicação. Decorrido praticamente todo o tempo da aula, ainda havia alunos respondendo as primeiras questões da avaliação, o professor, então, pediu para que se concentrassem nas atividades e posteriormente saíam para o intervalo. Porém, alguns alunos permaneciam conversando sem muita preocupação em realizar a prova.

Aproximando-se do final da aula, o professor levantou-se para conversar sobre a observação e já aguardava a entrega dos trabalhos dos alunos, alguns continuavam realizando a atividade. Uma menina sentiu-se encabulada em se aproximar do professor, tendo a presença de uma pessoa observando, assim, voltou para sua classe, aguardando que o professor retornasse à sua mesa para dirigir-se até ele. Outras alunas fizeram o mesmo, ainda solicitando auxílio para responder às questões da prova.

Em seguida, decorrido o tempo restante da aula, o professor liberou-os para o intervalo e recolheu os trabalhos, mesmo aqueles que não estavam concluídos. No geral, observou-se que os alunos ficaram à vontade para conversar e realizar suas atividades cotidianas, mesmo sendo observados durante as aulas.

No ambiente escolar, os alunos costumam comportar-se bem. Alguns correm bastante durante o recreio, riem e falam em língua materna. Geralmente, os meninos não andam junto com as meninas, gostam de jogar futebol, conversar baixo e correr durante o intervalo, no entanto, alguns grupos de meninos mais velhos permanecem ouvindo música. Os meninos do 6º ano, com os quais tivemos mais contato, falavam de vários assuntos do cotidiano do aldeamento, sobre os gostos pelo futebol, sobre o time do coração, envolvem-se mais nas atividades e gostam de desenhar, principalmente, bolas e campos de futebol.

Nos primeiros contatos, percebemos que as meninas eram mais reservadas,

participando pouco das aulas, mais tímidas e quietas. Já os meninos, apresentaram-se mais participativos e comunicativos com o professor, apesar de poucos momentos de diálogo evidenciados.

4.5 Comunidade escolar

Através das falas dos alunos percebe-se que os pais são bastante presentes no cotidiano dos filhos. Os alunos muitas vezes falam sobre os conselhos das mães e dos cuidados que elas têm no dia a dia com eles e com a família. Na cultura kaingang, ensina-se aos filhos através da oralidade e através do exemplo, assim, os jovens costumam prestar atenção nos pais e em seus ensinamentos.

Os alunos falam com carinho dos familiares, principalmente quando se referem às mães. Os laços afetivos se formam em torno da família, tendo as mulheres, importante papel na continuidade da cultura do seu povo por guardar conhecimentos e práticas culturais, além de serem responsáveis pela alimentação, pelos cuidados da casa, procedimentos em caso de doenças, no manuseio de ervas medicinais e chás, entre outras atividades.

Entretanto, a presença de pais no ambiente escolar não é muito frequente. Nota-se que na escola kaingang, num contexto geral, poucos pais participam do cotidiano escolar, sendo as mães quem, geralmente, comparecem à escola, quando necessário.

Os professores de geografia costumam manter contato com os pais dos alunos, visto que todos fazem parte da comunidade, vivendo próximos ou conhecendo as famílias, assim, quando ocorre algum problema na escola ou alguma decisão importante é tomada, entra-se em contato com a família.

Os alunos se deslocam sozinhos para a escola ou em pequenos grupos, mesmo os alunos bem pequenos costumam ir sozinhos ou com outros alunos.

As decisões que envolvem a escola geralmente são tomadas em conjunto com a comunidade escolar e com a liderança da TI, tendo também a participação do Conselho de Anciãos e do CPM da escola.

4.6 As aulas

As aulas de geografia realizadas pelo professor titular ocorreram em sala, utilizando como recurso pedagógico o livro didático, atlas geográfico e alguns mapas, além da aplicação de tradicional prova para verificação da aprendizagem. As aulas observadas seguiram a metodologia expositiva, com cópia no caderno e resposta a um conjunto de questões como na atividade avaliativa, com auxílio do livro didático e dos colegas.

As oficinas pedagógicas, aplicadas na turma do 6º ano, na qual utilizou-se a observação participante, foram desenvolvidas a partir de diferentes metodologias, contando com atividades variadas, utilização de recursos envolvendo desenho, pintura, colagem, criação de história em quadrinhos, construção de maquete, apreciação de música e de poesia, entre outras atividades.

Isso possibilita a ampliação dos conhecimentos, estimulando, ainda, um processo de aprendizagem dialógico e participativo, valorizando a observação e a sensibilização por meio de diferentes estratégias. Tais atividades foram desenvolvidas considerando as informações previamente coletadas com os educadores e posteriormente às observações em sala de aula, a fim de direcionar esse estudo através de uma metodologia adequada ao contexto escolar kaingang desse aldeamento.

4.7 A interação no ambiente comunitário

Os alunos costumam participar das festividades do calendário de eventos que ocorrem anualmente no município, como palestras e o desfile de 07 de setembro, no entanto, não há muita interação entre os educandos das etnias que compõem o município. Nas festividades alusivas ao dia do indígena ocorre sempre uma programação diferenciada no aldeamento, com mostra de dança étnica, exposição de artesanato típico das duas metades clônicas, ervas medicinais, chás, abordagem de alguns costumes, músicas kaingang, alimentos da culinária, entre outras atividades.

Os alunos costumam participar dos eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com as escolas, porém, apesar da proximidade entre as etnias, há pouco ou nenhum contato entre os alunos das escolas indígenas e não indígenas. Nos dois últimos

anos, as escolas do município não se fizeram presente nas festividades do dia do indígena, o que demonstra uma dificuldade de interculturalidade. Mesmo assim, há alunos indígenas que estudam em escolas não indígenas do município e se encontram inseridos no contexto escolar, participando de jogos e atividades com os demais alunos.

Quando é realizada a comemoração da independência do Brasil em sete de setembro, ocorre o desfile das entidades do município, inclusive com participação das escolas municipais e estaduais, onde os alunos de etnia kaingang podem desfilarem e mostrar um pouco da sua cultura para a comunidade. Estes são os únicos momentos em que ocorrem relações interativas no ambiente comunitário, não sendo desenvolvidas, com frequência ou regularidade, outras atividades que envolvam o contexto da TI.

4.8 Oficinas na educação escolar kaingang

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se pela utilização de oficinas de educação estética por trazerem uma dimensão diferenciada ao processo de ensino-aprendizagem.

Nas páginas seguintes, descrevemos as oficinas desenvolvidas nas aulas de geografia, na escola em pesquisa.

4.8.1 Primeira oficina: o lugar onde vivo: as relações no espaço comunitário

Inicialmente, realizou-se a apresentação da professora-pesquisadora, falando sobre o objetivo da pesquisa e sobre as oficinas a serem desenvolvidas com a turma. Posteriormente, os alunos fizeram sua apresentação; Um pouco tímidos, iniciaram a fala, dizendo o nome. Nesse primeiro contato, já foi possível perceber que alguns alunos são mais tímidos, principalmente as meninas, duas alunas não queriam falar seus nomes e riam baixinho, logo alguns colegas disseram por elas.

Dando início à oficina, foi solicitado aos alunos que desenhassem o espaço onde vivem, utilizando-se da memória; A atividade consistiu na reconstrução do trajeto que estes realizam de sua casa até a escola, desenhando os principais lugares em que passam durante o trajeto, imaginando como se estivessem passando por este lugar ou observando-o ao longe.

De acordo com Moreira “entende-se por desenho o traço que a criança faz no papel ou qualquer superfície, e também a maneira como a criança concebe seu espaço de jogo com materiais de que dispõe” (2005, p.16).

Devido ao tempo da aula (3 períodos) foi possível realizar a atividade com tranquilidade. Disponibilizou-se, sobre algumas mesas, materiais para o desenho como: giz de cera, lápis de cor, folha de sulfite. Assim, os alunos tiveram a liberdade de dirigir-se até as mesas e escolher o tipo de material a utilizar. Alguns alunos, prontamente, iniciaram o desenho, outros riam um pouco encabulados e, se entreolhavam, esperando que o colega desse início ao desenho.

Estabeleceu-se, de maneira tranquila, um diálogo para incentivá-los a recordarem o trajeto vivenciado no cotidiano, as estradas, as casas, os elementos importantes para a comunidade, os espaços de lazer que estes utilizam no seu dia-a-dia, enfim, um exercício inicial de estímulo à imaginação. Conforme suas recordações, foram surgindo elementos importantes do cotidiano da aldeia e de espaços importantes para a vida de cada um, demonstrados no desenho, que surgia pouco a pouco.

Moreira considera “o desenho como possibilidade de brincar, o desenho como possibilidade de falar, marca o desenvolvimento da infância, porém em cada estágio, o desenho assume um caráter próprio” (2005, p. 26). Nesta atividade, ficou evidente que alguns alunos apresentam dificuldades ao criar o desenho numa visão distanciada, e alguns apresentam dificuldades de concentração, conversavam o tempo todo e, por vezes levantam de sua classe para ver o desenho dos colegas, o que prejudica a sua própria criação.

Uma menina solicitou apontador emprestado, como eu não tinha nenhum comigo, autorizei que a mesma solicitasse na secretaria. Outra aluna não possuía lápis, então emprestei para que realizasse o trabalho proposto. Nesse tempo, alguns ainda não haviam iniciado a atividade. Percebe-se certa dificuldade em dar início ao trabalho solicitado, sendo que é necessário estar o tempo todo estimulando o grupo para o tema proposto. As figuras mostram a criação dos desenhos realizado pelos quatorze alunos kaingang presentes na aula neste dia.



Figuras 2 e 3: Alunos desenhando o trajeto casa-escola.
Fonte: Acervo da autora.

Ficou evidente, neste primeiro encontro, que alguns alunos apresentavam mais dificuldades para imaginar e recordar o espaço vivido, demorando mais tempo para desenvolver o desenho ou dizendo “eu não sei desenhar”. A criação do desenho foi sendo incentivada junto a cada um, pois o importante não é a beleza do desenho, mas sim o que esse desenho representa do seu cotidiano, da sua vida neste espaço. Como afirma Moreira “[...] no ato de desenhar, pensamento e sentimento estão juntos” (2005, p. 24). Desse modo, todos construíram os seus desenhos e demonstraram-se curiosos com a atividade, a qual foi valorizada pela significação que teve para cada um.

Posteriormente, foi criada uma roda de conversa, onde solicitamos que cada um comentasse um pouco sobre o seu desenho. Algumas perguntas nortearam o debate: Conte-nos o que você representou em seu desenho. Você gosta de vir para a escola? Você gosta do lugar onde vive? Por quê? Os alunos demonstraram-se alegres quando solicitados a falar do lugar onde vivem, o seu lugar de pertencimento.

No entanto, para muitos, foi uma surpresa e um desafio falar sobre o seu desenho. A maioria dos alunos demonstrou timidez, alguns riam, baixavam a cabeça, mas os outros colegas acabavam incentivando para que falassem, apontando elementos comuns em outros desenhos, ou até mesmo no seu próprio desenho, “ele desenhou a escola e atrás tem o campo, igual o meu desenho!” Logo, todos estavam falando sobre o seu desenho, alguns com poucas palavras, outros, porém, falando bastante.

Um aluno, ao explicar sobre o lugar onde mora, informou que para ir à escola faz um

trajeto bastante longo, pelo meio do mato, pois sua casa fica longe da sede do aldeamento, num lugar onde criam animais como porcos, gado de leite e galinhas, além de ter bastante espaço para fazer os roçados. Mesmo morando distante da escola, o mesmo não costuma faltar às aulas e gosta de participar, principalmente de desenhar.

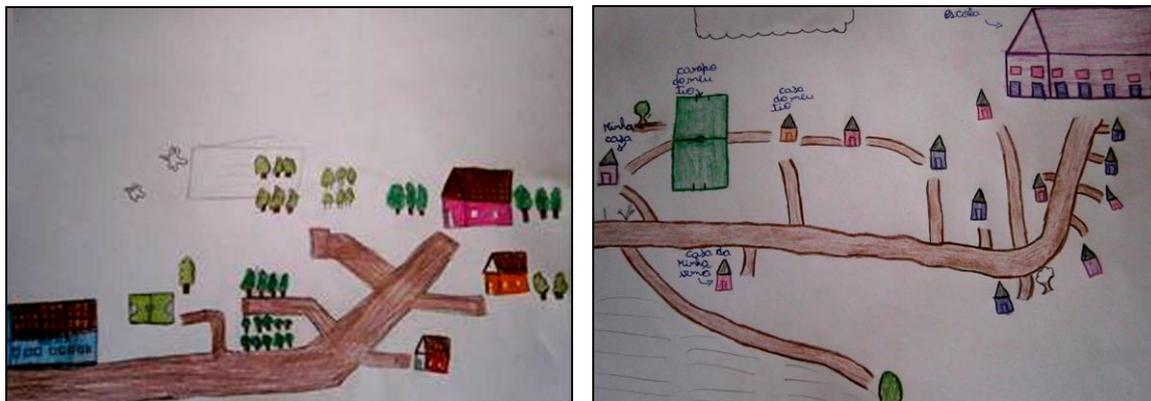
Outros comentaram que moram muito perto da escola, identificando também o local de moradia de colegas que residem próximo. Comentaram, inclusive, sobre os momentos de lazer na comunidade, quando saem para brincar ou passear juntos. Nota-se a importância que se dá às amizades, pois muitos deles costumam realizar atividades juntos, fora do ambiente escolar. Percebe-se que, por meio do desenho, várias lembranças foram despertadas, ampliando as possibilidades de diálogo entre os educandos e também em relação ao educador.

De acordo com a Constituição Federal:

O ponto de partida para o desenvolvimento estético e artístico é o ato simbólico que permite reconhecer que os desejos persistem independentemente de sua presença física e imediata. Operar no mundo dos símbolos é perceber e interpretar elementos que se refere a alguma coisa que está fora dos próprios objetos. Os símbolos representam o mundo a partir das relações que a criança estabelece consigo mesma, nação e com a cultura. (BRASIL, 1988, p. 91).

Através dessa atividade, tornou-se possível abordar o lugar onde vivemos, as relações que estabelecemos e as distâncias que percorremos cotidianamente, nas relações pessoais em comunidade. Assim, desenvolvemos o conceito de lugar, a partir das falas dos alunos, compreendendo-o como o espaço onde as relações humanas acontecem e que possuem um sentido para aqueles que o habitam. Usando exemplos de falas dos próprios alunos verificou-se que o lugar não é só o espaço físico onde vivemos, ele é constituído pelas vivências humanas, pelos sentimentos, pelas relações sociais e pelo sentimento de identidade e pertencimento, o que o torna único. Cada lugar tem seu valor sentimental e resulta da construção de um elo afetivo entre o ser humano e o ambiente onde vive, por isso gostamos tanto de falar do lugar onde vivemos.

Falamos também que, mesmo vivendo em um pequeno espaço, é necessário considerar que ele faz parte do nosso planeta e nele existem bilhões de pessoas, cada uma delas vivendo em um lugar diferente, com sentimentos, experiências e uma cultura diferente, a qual precisamos respeitar. As figuras a seguir mostram alguns dos desenhos criados pelos alunos na primeira oficina. Alguns desenhos expressaram o espaço do aldeamento com menos detalhes, outros abrangendo mais espaço, com mais elementos desenhados.



Figuras 4 e 5: Desenhos do trajeto casa-escola.
Fonte: Acervo da autora.

Outros, porém, detalharam mais os aspectos próximos de sua casa, dando ênfase ao trajeto realizado da casa até a escola. Usando mais detalhes e menos elementos no desenho. Nota-se o cuidado com o desenho, usando cores fortes, caprichando na pintura.



Figuras 6 e 7: Desenhos do trajeto casa-escola.
Fonte: Acervo da autora.

Castrogiovanni considera que “a evolução da forma de apreensão do espaço pela criança segue três etapas essenciais: a etapa do espaço vivido, a do espaço percebido e a do espaço concebido”. De início, a criança “vive o espaço”, depois, por meio do movimento, ela começa a etapa de “apreensão do espaço” e, conforme o autor salienta, começa a surgir o “distanciamento” da criança em relação ao espaço vivido. Assim, “a partir do percebido, a criança está cada vez mais preparada a lidar com o espaço concebido (mais ou menos pelos 12 anos de idade)” (2000, p. 22). Poucos alunos demonstraram dificuldades de perceber o espaço

e concebê-lo por meio desse distanciamento.

Rufino afirma que “no processo da construção da noção espacial, o desenvolvimento da imagem que a criança forma está relacionado com a representação que ela tem do espaço em que vive. A imagem e a percepção espacial estão associadas à educação visual que ela recebeu [...]” (1996, p. 108). Desse modo, percebemos que os educandos do 6º ano de etnia kaingang, em sua grande maioria, conseguiram recordar muitos aspectos do lugar onde circulam no cotidiano, realizando um exercício de reconstrução do trajeto com atenção aos detalhes.

Para finalizar esta atividade, questionamos: será que os desenhos que nós criamos fazem parte da geografia? Alguns alunos ficaram ouvindo atentos, outros logo se manifestaram dizendo que desenhar o espaço, imaginar o lugar onde vivemos, fazer parte da geografia. “É como se estivesse olhando pra colocar no papel”, disse um aluno. Assim, consideramos que desenhar um rio, falar sobre as matas, observar as árvores são ações que fazem parte do cotidiano e que são parte da geografia.

Resende defende a importância dos professores considerarem o saber do aluno, seu espaço real, integrando-o ao saber espacial que a escola deve transmitir-lhe, isso supõe repensar o objeto da geografia que ensinamos, tal atitude, segundo a autora, poderia trazer profundas e benéficas consequências à nossa prática de ensino (1995, p. 84). No entanto, nossa escola prefere excluir esse espaço real do aluno, do espaço geográfico que ensinamos, julgando como irrelevantes as vivências cotidianas fora da escola. Callai afirma que:

O espaço é cheio de história, da história de grupos sociais e dos homens particularizados em sua busca pela sobrevivência, em suas relações, marcadas pelas formas de economia, pelas determinações políticas, pelas condições da natureza. A história está cristalizada, materializada no espaço, seja pelas edificações, pelo tipo de arquitetura, pela forma de organização dos espaços urbanos, pela organização dos bairros, pelas indústrias, pela circulação e transportes, pelo tipo de lavouras, pela estrutura fundiária. Ao viver a nossa vida enfim, construímos o espaço, pois nele fica marcada toda a história da vida humana. (CALLAI, 2003, p. 63).

Levar em conta os conhecimentos oriundos das vivências cotidianas é essencial à geografia, a fim de estabelecer vínculos para uma aprendizagem significativa. Para tanto, cabe ao educador repensar, constantemente, a sua atuação e de que maneira pode promover um maior interesse e conseqüentemente um conhecimento maior aos alunos kaingang, incentivando a sua aprendizagem a partir da cultura da qual fazem parte.

Cavalcanti defende a necessidade de trabalhar os conteúdos escolares de maneira crítica, criativa, questionadora, favorecendo a interação e o confronto com outros saberes. O ensino de diferentes matérias nas escolas, suas metodologias e procedimentos devem levar em consideração a cultura de cada aluno, a cultura da escola e o saber sistematizado, para que seja definido o trabalho docente. Para a autora, ensinar Geografia é abrir espaço em sala de aula para o trabalho com diferentes saberes, tanto de professores quanto de alunos. (2002, p. 33).

Rufino considera que o processo de ensino/aprendizagem está relacionado com a construção do conhecimento, com a troca entre os alunos e destes com o professor, respeitando o desenvolvimento cognitivo e estimulando as estruturas mentais (1996, p. 111). Ao analisar os desenhos e interpretar a reconstrução do espaço, através da atividade artística, foi possível estimular, nos educandos, a capacidade de olhar para o seu lugar de vivência e de pertencimento, o qual criamos a partir das relações que estabelecemos. Observar os detalhes e visualizá-los auxiliou também os educandos com dificuldades de “distanciar-se do espaço”, percebendo a dimensão do espaço na representação dos colegas.

Ao final da aula, os trabalhos foram expostos no mural com a devida identificação de autoria. Solicitou-se que, para a próxima aula, os alunos trouxessem pequenos galhos de árvores (secos ou com folhas), folhas, pedrinhas, amostra de terra, etc, para ser usado nas atividades da próxima oficina.

4.8.2 Segunda oficina: o espaço da terra indígena: áreas habitadas e áreas preservadas

O segundo encontro iniciou-se por meio de uma conversa, a fim de socializar a pesquisa aos alunos que não estavam presentes na aula anterior.

Neste dia, os educandos foram estimulados a observar imagens de satélite, identificando a TI em estudo. Alguns alunos não conheciam a imagem de satélite do aldeamento e ficaram maravilhados com os detalhes, comentando cada lugar que identificavam. Aos poucos, em duplas ou trios, encontraram nas imagens, importantes espaços da comunidade como a escola, o salão comunitário, a ponte, as estradas de acesso, o posto de saúde, entre outros.

Também observaram as moradias dos familiares, de vizinhos e de alguns colegas. Poucos alunos tiveram dificuldades para localizar-se na imagem de satélite, no entanto, a

ajuda dos colegas facilitou a compreensão. Dando sequência à atividade, iniciou-se um exercício de observação de elementos desse espaço, identificando as áreas povoadas e as áreas não povoadas, constituídas por vegetação nativa. Os alunos, ao observarem a imagem, se deram conta das declividades do relevo que se apresentam nas imagens de satélite, observando as áreas de mata preservada em grande extensão, também a concentração de moradias no espaço central do aldeamento, formando um núcleo urbanizado.

Enquanto faziam as análises, os alunos mencionavam as modificações na paisagem da TI e destacaram a diminuição da área de cobertura vegetal e o aumento das construções, estas que se encontram concentradas no sudoeste do aldeamento. Para tanto, o exercício de educar o olhar foi importante, instigando a atenção, a observação e a compreensão de detalhes, até então, despercebidos num primeiro olhar. Bemfica e Azevedo consideram que:

Entre os sentidos, a visão é mais plena quando contemplada pelo sentido interior da imaginação. Valorizar o olhar como símbolo de reflexão representa um aspecto fundamental para a fruição, na apreensão tanto do expectador como do leitor, sem culminar numa percepção ou leitura imediata. Conforme vai ocorrendo o amadurecimento, é possível que essas pessoas consigam sentir, perceber, discernir, interpretar, refletir, e as reflexões feitas sob um novo olhar vão modificando a visão de mundo. (2012, p. 54).

Nesse processo é importante a participação do educador, estimulando a percepção, a análise cuidadosa, a reflexão sobre o espaço. A visão, nesse contexto, surge como um recurso indispensável para a atividade desenvolvida. Por tratar-se de um sentido humano bastante explorado, a visão é, por vezes, esquecida no processo educativo. Pouco se fala em educar o olhar para a observação, em desenvolver nos educandos a capacidade de olhar para além do que está visível num primeiro lance de olhar, já que o exercício de educar a visão contribui de maneira significativa para a aprendizagem em geografia.

Ao ver, observar e analisar os detalhes das imagens de satélite, os alunos ficaram bastante espantados com a extensão da área de cobertura vegetal nativa, e muitos deles comentaram que não conhecem aquela área da mata, por estar longe das casas e ser de difícil acesso. As árvores agrupadas, próximas, o contraste dos tons de verde, ora suaves, ora fortes, a declividade do relevo, às vezes mais saliente, tornou a atividade um exercício minucioso de detalhamento da paisagem. A observação dos telhados, das estradas, dos elementos próprios da paisagem por eles conhecida, tornou-se uma nova imagem, com novas descobertas.

A partir dessa identificação inicial, procuramos conversar sobre esse espaço e as

transformações que o ser humano faz no lugar onde vive. Os alunos citaram as construções, as roças, as estradas construídas, as moradias; Citaram também a construção de pontes, de reservatório para água, a própria escola. Cada transformação realizada pelo homem, tem sua finalidade, de acordo com as informações trazidas pelos alunos durante o debate. As figuras abaixo retratam a atividade de observação de imagens.



Figuras 8 e 9: Análise de imagens em sala de aula.
Fonte: Acervo da autora.

Na sequência, após todos se manifestarem, indagou-se: para que o espaço é importante no cotidiano da aldeia? Para que este espaço onde vivem é utilizado? Surgiram várias respostas: moradia, alimentação, vestuário, locomoção. Assim, fomos recordando várias atividades realizadas no espaço do aldeamento kaingang em estudo, desde as plantações, as construções, as estradas, a confecção do artesanato.

Os alunos citaram fatos do cotidiano, comentando sobre o trabalho dos pais, as relações vividas através de brincadeiras e do convívio com a comunidade. Solicitou-se aos alunos que citassem elementos observados na imagem que o ser humano criou e elementos criados pela natureza, os quais foram anotados separadamente no quadro e diferenciados.

Os alunos consideram o espaço importante para o ser humano, de maneira diferente para cada um, então, salientou-se que nós não vivemos sem um espaço para desenvolver nossas atividades ou estabelecer relações com outros seres, por isso frisamos a importância de valorizar o espaço onde vivemos, respeitando também o espaço do outro. E, procuramos definir o que é o espaço.

Poucos alunos arriscaram-se em dar uma definição; um menino respondeu em seguida “é onde nós vivemos”. Essa fala nos levou a comentar o que é o espaço, tentando defini-lo em termos simples como: o espaço é onde se dá a vivência do homem, seu trabalho e conseqüentemente onde ele transforma, o que chamamos de espaço geográfico.

Também procuramos dar uma definição para o que é território, sendo que muitos de nós utilizamos a frase “o território do aldeamento kaingang”, é de poder do povo kaingang que ali vive. Assim, definimos como um “espaço de poder”, onde se desenvolve uma cultura própria do grupo. Para tanto, observamos os limites traçados nas imagens de satélite no entorno do município e do aldeamento.

Nessa perspectiva, a observação das imagens de satélite contribuiu para a compreensão do território, para além da definição do conceito através de palavras, dando um significado para o conceito por meio da imagem. Holgado e Rosa afirmam que, as fotografias aéreas e imagens de satélites representam um recurso didático importante para o ensino e pesquisa em geografia, por possibilitar uma maior interação do aluno, instigando a manipular e analisar informações. Além disso, possibilitam interpretações das relações dinâmicas no espaço e a sua representação em mapas temáticos (2011, p. 130). Ainda, consideram que:

O uso de dados obtidos por Sensoriamento Remoto, como seqüências de imagens de satélites e fotografias aéreas de diferentes anos, possibilita a análise das transformações temporais ocorridas na paisagem ao longo das últimas décadas, como conseqüência das alterações antrópicas no desempenho de suas atividades econômicas e das transformações geradas pela ação de processos naturais. Constituindo-se, assim, um instrumental de análise geográfica pelos alunos. (2011, p. 137).

O uso de diferentes recursos instiga o aluno a participar da aula e integrar-se aos colegas nas discussões propostas. Estabelecer vínculos por meio do diálogo, da observação e da percepção do espaço de vivência, auxilia os educandos a desenvolverem um novo olhar sobre o lugar onde vivem e do qual são parte. Assim, considera-se que a utilização de recursos oriundos da arte são essenciais no processo de ensino-aprendizagem nas mais variadas disciplinas.

Os PCN's de Artes definem que:

As artes visuais, além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial), incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance). Cada uma dessas visualidades é utilizada de modo particular e em várias possibilidades de combinações entre imagens, por intermédio das quais os alunos podem expressar-se e comunicar-se entre si de diferentes maneiras. (BRASIL, 1997, p. 45).

Por fim, solicitou-se a partir da observação das imagens de satélite, em grupos de três alunos, a criação de uma maquete representando a TI onde vivem, suas áreas mais povoadas e as áreas de matas ainda preservadas. Por meio dessa atividade de criação, buscou-se a participação dos educandos, os quais desenvolveram inúmeras habilidades a partir da análise e compreensão das imagens e da recordação dos aspectos do espaço onde vivem, tornando possível um exercício de reconstrução conjunta do espaço, a fim de dialogar, dividir tarefas, debater, pensar, refletir e estimular a criatividade. Como considera Stefanello:

A confecção de maquetes em sala é um trabalho que pode ser aplicado aos diferentes níveis de ensino, da educação infantil à pós-graduação, o que difere é a complexidade do espaço que será representado, que será dado, por exemplo, pela quantidade de informações. Porém, precisa ser orientado pelo professor e exige uma preparação prévia quanto à observação do espaço, à proporção e ao tema a ser abordado. Além disso, exige organização dos alunos e disponibilidade de material. A maquete tem vários usos pedagógicos, desenvolve a socialização, a análise do espaço e, o mais importante em cartografia, o entendimento da escala. No entanto, é importante salientar que o uso da maquete vai além de sua confecção. É, pois, um recurso para ser explorado previamente, durante e após a sua elaboração. Porém, deve ser feita uma importante complementação relativa à dinâmica da organização do espaço geográfico. (2008, p. 115).

No desenvolvimento inicial dessa atividade, foi possível perceber que os alunos interagiram, formaram opiniões, observaram e analisaram aspectos do território e de sua constante transformação.

A proposta de criação deste trabalho tridimensional utilizou-se da argila para modelagem do relevo, dando suporte aos elementos criados posteriormente com a utilização da terra, folhas, flores, sementes, pedras, cascas de árvores, galhos, erva-mate (recursos naturais). Para isso, foi deixado o material disponível sobre algumas classes, dispostos lado a lado, para que cada grupo decidisse que material utilizar, alguns materiais foram disponibilizados pela professora e outros trazidos pelos alunos. A maioria dos alunos não trouxeram os elementos solicitados por terem esquecido, porém, alguns contribuíram coletando galhos, pedrinhas, flores e algumas sementes como mostra a figura a seguir.



Figura 10: Alguns dos materiais da natureza utilizados nos trabalhos.
Fonte: Acervo da autora.

A experiência de criação das maquetes pelos grupos foi bastante positiva. Da fase inicial de conversa, análise e imaginação do espaço, desenvolveram-se atitudes dialógicas, predominando o respeito e a divisão de tarefas, onde todos puderam participar da atividade. Entretanto, alguns grupos tiveram dificuldades de estabelecer os passos para o desenvolvimento do trabalho, gerando aborrecimento entre alguns de seus membros. Outros relataram dificuldades em solicitar material emprestado, pois alguns colegas de outros grupos se negavam a ceder material que havia de sobra.

Um grupo, devido às discordâncias, tirou a argila do suporte e iniciou novamente. Ao perguntar o motivo, os mesmos comentaram que estavam discutindo como fazer e, por fim, decidiram mudar a representação do espaço, iniciando novamente. Um dos grupos levou mais tempo para concluir a atividade, então, enquanto àqueles concluíam, outros que já haviam concluído, ajudavam no transporte das maquetes para outras mesas e na limpeza da sala de aula. Essa atividade foi realizada com bastante entusiasmo e dedicação. Os alunos participaram e interagiram, contribuindo para o trabalho em grupo. As figuras a seguir mostram o desenvolvimento dessa atividade.



Figuras 11 e 12: Construção da maquete em grupos.
Fonte: Acervo da autora.

Os alunos representaram espaços da comunidade que apreciam ou julgam bonito. A maioria dos grupos criou áreas com bastante vegetação preservada e a presença de rios e estradas. Usaram erva-mate ou galhos de árvores para representar as matas, pedrinhas e terra para as estradas, alguns usaram folhas e flores, representando as belezas observadas no espaço da TI.

A maioria dos grupos destacou a presença de recursos hídricos em suas maquetes, dando especial atenção aos rios presentes neste aldeamento, onde os utilizam para banho, coleta de água, lavar roupas, lazer, entre outras atividades. As áreas de mata preservada foram destacadas e as áreas mais habitadas pela população local não foram representadas, o que demonstra maior importância dada aos recursos naturais disponíveis no ambiente.

O exercício de criação da maquete, pouco a pouco, possibilitou o surgimento de diferentes ideias, risos e muita conversa em língua materna. Bergamaschi e Gomes afirmam que:

Observação, imitação e experimentação são elementos fundamentais para a aprendizagem em algumas culturas indígenas. É a partir dela que a criança constitui sua identidade e estabelece sua conexão com o ambiente que a cerca, além de aprender desde cedo os elementos de sua cultura. (2012, p. 65).

O resultado final obtido por meio deste trabalho ficou exposto na sala para que durante o intervalo outros alunos pudessem apreciar. Assim, alunos de várias turmas compareciam à sala para apreciar as maquetes, observar os detalhes, tocar nos galhos, na argila molhada. Expressavam curiosidade, ao mesmo tempo que faziam perguntas e pediam que espaço estava sendo representado pelo grupo. Além de interagir com outros alunos da escola, foi possível

contar um pouco da história da comunidade indígena, a partir da representação do espaço em sala de aula.

A atividade de apresentação das maquetes para os colegas não foi possível neste dia, devido ao pouco tempo disponível ao final da aula, por isso, a apresentação foi deixada para a aula posterior, mas, os alunos apresentavam aos outros suas criações à medida que estes iam chegando e fazendo perguntas. A figura abaixo mostra a exposição dos trabalhos durante o intervalo da aula.



Figura 13: Maquetes construídas pelos alunos kaingang.
Fonte: Acervo da autora.

É importante, na atividade de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, aliar a aprendizagem dos educandos a uma significação, pois só aprendemos aquilo que tem algum significado e que pode se tornar importante em nossa vivência social, seja em comunidade, na escola, no trabalho, no contexto familiar ou em relação aos conhecimentos do mundo. Ainda, a partir de atividades de sensibilização, é possível despertar sentimentos e desenvolver os sentidos humanos para ações diferenciadas que ampliem a capacidade humana de expressar-se e de apreciar atividades de outras pessoas.

Duarte Jr. defende que:

O conhecimento do mundo advém, dessa forma, de um processo onde o *sentir* e o *simbolizar* se articulam e se completam. Contudo, não há linguagem que explicita e esclare totalmente os sentimentos humanos [...]. O conhecimento dos sentimentos e a sua expressão só podem se dar pela utilização de símbolos outros que não os linguísticos; só podem se dar através de uma consciência distinta da que se põe no pensamento racional. Uma ponte que nos leva a conhecer e a expressar os sentimentos é, então, a *arte*, e a forma de nossa consciência apreendê-los é através da *experiência estética*. Na arte busca-se concretizar os sentimentos numa *forma*, que a consciência capta de maneira mais global e abrangente do que no pensamento rotineiro. Na arte são-nos apresentados aspectos e maneiras de nos *sentirmos* no mundo, que a linguagem não pode conceituar. (2008, p. 16).

A dimensão do sentir, do tocar e do expressar ideias foi evidenciada nesta atividade, onde os alunos kaingang expressaram artisticamente os sentimentos que tem em torno da relação de pertencimento a esta comunidade. Criar espaços para desenvolver atividades de sensibilização permite que os educandos aproximem-se e acostumem-se à experiência estética, em vivê-la e criá-la em seu cotidiano, não somente no contexto escolar, mas pouco a pouco torná-la parte da sua vida em sociedade.

4.8.3 Terceira oficina: o espaço da terra indígena: áreas habitadas e áreas preservadas e a importância dos cuidados com o ambiente onde vivemos

Na terceira oficina os alunos retomaram as maquetes, que foram guardadas na biblioteca e iniciaram a atividade do dia observando os detalhes, a fim de recordar o que haviam criado na aula anterior. Apesar das rachaduras na argila, o material se manteve adequado para a apreciação. Porém, os alunos ficaram sentidos ao perceber que a argila não ficaria sempre firme, impedindo que pudessem levar as maquetes para casa. Alguns ficaram tristes, pois foi uma atividade prazerosa.

A partir dessa primeira experiência percebemos o quanto foi importante trabalhar com atividades práticas na disciplina de geografia, variando constantemente as metodologias utilizadas. Compreendemos que os resultados obtidos por meio do ensino tradicional, baseado somente em leituras, aulas expositivas e atividades de interpretação de texto, tornam a aula cansativa e dificultam a aprendizagem e a participação dos educandos.

Concluindo a atividade observou-se que os alunos circularam ao redor das maquetes, analisando os detalhes destacados pelos outros grupos, ouvindo o que os colegas tinham a dizer. Nessa observação perceberam que foram representadas poucas casas e que todos os

grupos deram ênfase aos recursos naturais, principalmente representando as matas e os rios.

Aproveitando os comentários dos alunos, iniciamos uma atividade com imagens que retratavam diferentes lugares. Desse modo, solicitamos que os alunos criassem um círculo para facilitar a interação com os colegas. Conforme recebiam as imagens, alguns alunos já começavam a falar o que viam: “poluição do solo, poluição das águas, poluição do ar, desmatamento”, entre outros problemas detectados pela turma. Os alunos logo formaram duplas com os colegas sentados ao lado, analisando juntos às imagens. Percebemos que estes se sentem mais seguros realizando atividades em duplas ou grupos, sendo que sozinhos apresentam dificuldades em expressar suas ideias, o que é facilitado quando debatem juntos.

Os materiais utilizados nessa atividade foram fotografias de diferentes lugares, com paisagens urbanas e rurais, todas representando algum tipo de problema ambiental. Algumas imagens mostravam lugares desconhecidos, no entanto, todos conseguiram falar sobre algum problema ambiental presente nessas imagens.

Após a apreciação das primeiras imagens, outras foram utilizadas mostrando lugares bastante conhecidos, eram lugares poluídos da própria comunidade da TI onde residem. Questionados sobre os problemas ambientais da TI, os alunos falaram da falta de água no aldeamento, que há aproximadamente três anos se estende, sobre o lixo e desmatamento, o que nos fez comentar que a ação humana no espaço onde vive modifica-o continuamente, muitas vezes sem os devidos cuidados.

Aproveitamos essas imagens para comentar sobre a transformação das paisagens, feita por todos os seres humanos, alguns com maior intensidade. A paisagem pode ser considerada como “tudo aquilo que vemos”, sendo assim, a paisagem é um recorte do espaço, e como este, é transformada constantemente. A geografia alemã, segundo Teles, “introduziu o conceito da paisagem como categoria científica, entendendo-a como um conjunto de fatores naturais e humanos até aproximadamente a metade do século XX”. Já a geografia francesa “[...] caracterizou a *paysagem* (paisagem) a partir do relacionamento do homem com o espaço físico”.

Desse modo, conforme o autor, criou-se a distinção entre paisagem natural e paisagem cultural, esta humanizada, distinção essa bastante debatida na atualidade (2009, p. 22). A definição de paisagem deve considerar a interação entre elementos variados num dado espaço de tempo, sendo, portanto, dinâmica, suscetível a alterações constantes. Teles afirma ainda que:

Cada vez que a sociedade passa por um processo de mudança ocorrem também mudanças no espaço e, conseqüentemente, a paisagem se altera, adaptando-se às novas necessidades da sociedade. A paisagem, assim como o espaço, altera-se continuamente para poder acompanhar as transformações da sociedade. A forma é alterada, renovada, suprimida, para dar lugar a uma outra forma que atenda às necessidades novas da estrutura social. (2009, p. 23)

Compreende-se que a paisagem muda a partir da interferência dos seres humanos, que, conforme sua cultura (e suas necessidades culturais), modificam o espaço e conseqüentemente alteram a paisagem. Tal processo é contínuo, sendo que em alguns lugares ocorrem de maneira mais intensa e em outros lugares de forma menos intensa, no entanto, a paisagem se transforma continuamente e é transformada pelas sociedades humanas, constituindo assim, uma imagem única. Callai considera que:

A paisagem revela a realidade do espaço em um determinado momento do processo. O espaço é construído ao longo do tempo de vida das pessoas, considerando a forma como vivem, o tipo de relação que existe entre elas e que estabelecem com a natureza. Dessa forma, o lugar mostra, através da paisagem, a história da população que ali vive, os recursos naturais que dispõe e a forma como se utiliza de tais recursos. (2000, p. 96-97).

Dispostos em círculo os alunos iam trocando as imagens do aldeamento, enquanto o diálogo acontecia, alguns analisavam as imagens e complementavam a fala, participando do debate de maneira contínua. Rossi afirma que, ao ler uma imagem, fazemos perguntas a ela, mesmo quando não sabemos que a estamos interpretando. Para a autora, a imagem estabelece relações com as coisas, com a mente do produtor e com a mente do leitor. (2009, p. 36-37).

Na sequência utilizamos também um mapa temático do desmatamento no Brasil, para analisar a ocupação do espaço brasileiro. Logo os alunos identificaram a área de maior concentração de mata do Brasil: A região amazônica. Assim, pudemos destacar as áreas mais urbanizadas, relacionando-as com a importância dos cuidados com os recursos naturais.

Ao analisar as imagens logo surgia algum comentário que se relacionava com acontecimentos do cotidiano do lugar e muito do que os alunos já conheciam sobre a geografia do Brasil se fez presente, como nas expressões a seguir: “a Amazônia, no norte do Brasil. E a gente tá aqui no sul”, “o Brasil é o maior país da América do Sul!”. Assim, fazendo a análise do mapa destacamos a concentração da população brasileira sendo maior no litoral e menor no oeste e norte do país, evidenciando a relação entre ser humano e desmatamento.

Ainda, evidencia-se que os alunos fizeram essa relação no aldeamento, sendo que onde existe concentração de casas, na sede do aldeamento, quase não há vegetação nativa, e nas áreas despovoadas a mata ainda resiste. Um aluno que reside longe da sede comentou que no entorno de sua casa há grandes áreas de mata, pois não existem outras casas além da sua. A observação é uma importante ferramenta na construção da aprendizagem, por meio do exercício de educar o olhar podemos tornar nossos alunos mais sensíveis para compreender a dinâmica do espaço e do ser humano em sociedade, envolvendo a atenção e a reflexão deste.

Cavalcanti considera essencial o uso de mapas, a fim de desenvolver habilidades de observação, manuseio, reprodução, interpretação, correção e construção. O uso de mapas é essencial em aulas de geografia e amplia de maneira extraordinária a capacidade de localização dos alunos (2002, p. 39). A abordagem ambiental pode ter um respaldo dos professores, pois pode gerar compreensões diversas. No ensino de geografia a abordagem do ambiente pode valer-se principalmente das questões sociais e não somente físicas, para tanto, Cavalcanti defende a criação de uma ética ambiental, orientando práticas democráticas, solidárias e respeitosas com a natureza e com o ambiente construído (2002, p. 43).

Após essa primeira atividade todos colaram no caderno as imagens de satélite com a localização do Brasil e do continente americano, tendo destaque em tons de verde escuro as áreas de mata ainda preservadas, colando também o mapa do desmatamento no Brasil, o qual foi trabalhado.

Ficou evidente que o trabalho em círculo ajudou na concentração dos alunos, pois os mesmos ficaram mais atentos, prestaram atenção, analisaram as imagens e os mapas de maneira bastante participativa, além de observarem as imagens dos colegas e ouvir o que os outros tinham a dizer. As figuras a seguir mostram as atividades feitas pelos alunos.



Figuras 14 e 15: Recorte e colagem das imagens nos cadernos.

Fonte: Acervo da autora.

Na sequência realizamos uma atividade de apreciação musical, através da canção “herdeiros do futuro” do compositor “Toquinho” (em anexo), cuja letra foi distribuída aos alunos e posteriormente ouvimos a música, conforme mostram as figuras 16 e 17:



Figuras 16 e 17: Apreciação da música pelos alunos.
Fonte: Acervo da autora.

Após ouvir a música solicitei que comentassem alguma expressão da letra que julgassem importante, assim, os mesmos falaram sobre a expressão “vamos ter que cuidar bem desse país”, também considerando a presença de recursos da natureza que podem ser extintos no futuro próximo. Ainda, destacaram os trechos em que se falava em flores, peixes, frutos e pássaros, destacando que não há mais peixes praticamente para a pesca, frutos não há muito nas matas e pássaros nem sempre são vistos.

Notou-se que os mesmos permaneceram ouvindo a canção com bastante atenção e descreveram com facilidade as expressões em que haviam elementos da natureza em destaque. Desse modo, desenvolver a capacidade de escuta faz parte do processo de ensino-aprendizagem por tornar os educandos mais atentos. Em nosso cotidiano, geralmente não sabemos ouvir o que o outro fala e, no ambiente escolar, saber ouvir pode tornar-se um exercício importante na construção do conhecimento.

Na sequência foi lido o texto “o homem modifica o espaço onde vive” (em anexo), sendo que alguns alunos se disponibilizaram a realizar a leitura dos parágrafos, alguns com dificuldade na leitura, porém, bastante participativos nessa atividade. Após a leitura debatemos um pouco as ideias do texto, o mesmo era seguido de algumas questões, as quais solicitei que os mesmos respondessem como tema de casa, visto que ainda tínhamos atividades para desenvolver nessa tarde. Os mesmos comprometeram-se a responder em casa as três questões.

Finalizando as atividades dessa oficina, os alunos foram desafiados a criar um painel e uma frase, em grupos, considerando os assuntos abordados durante a aula. Foram utilizados os seguintes materiais: revistas para recorte, tesoura, cola branca, papel pardo, canetões. O objetivo dessa atividade consistiu em relacionar os conhecimentos sobre preservação da natureza e a transformação causada pelo homem, bem como verificar entre os alunos o desenvolvimento de atividades de construção textual, através de frases para o cartaz. Conforme as figuras abaixo mostram, o trabalho foi iniciado nessa aula.



Figuras 18 e 19: Construção dos cartazes com frases e recortes de revistas.
Fonte: Acervo da autora.

A construção do painel, além de estimular a atividade motora, instiga a criação, a reflexão sobre onde e de que forma dispor as imagens selecionadas e relacioná-las com o tema debatido em aula. Ainda, na seleção das imagens foi necessário todo o cuidado para relacionar frases, imagens e distribuição no cartaz, o que para alguns alunos foi mais difícil, vindo a perguntar frequentemente o que poderia ser usado ou não no painel. Alguns alunos a cada imagem recortada se dirigiam perguntando “profe, essa pode usar?”, “essa é o que precisa?”. Assim, desenvolvemos um trabalho de acompanhamento em cada grupo, analisando algumas das imagens recortadas perguntando a eles “essa imagem tem a ver com a natureza? Tem a ver com os problemas causados pelo ser humano ao espaço que ocupa? Tem a ver com as transformações que o ser humano faz?”. Essa atividade não foi concluída nessa aula, ficando para a aula seguinte a sua conclusão.

A imagem é uma das formas de representação do mundo, assim, o aluno estabelece esta relação quando demonstra acreditar que a imagem é, literalmente, a representação do mundo, das coisas que existem ou acontecem. Banks questiona por que um pesquisador social deveria incorporar imagens (pinturas, fotografias, vídeos, filme, desenhos, diagramas) em sua

pesquisa e aponta duas boas razões para isso: a primeira é que as imagens são “onipresentes” na sociedade, e por isso algum tipo de representação visual pode ser introduzido em todos os estudos da sociedade, a segunda, conforme o autor, é que por meio do uso de imagens pode revelar algum conhecimento sociológico que não é acessível por nenhum outro meio (2009, p. 17-18). Desse modo, a utilização de imagens no ensino de geografia para a educação escolar indígena torna-se uma forma bastante instigante de desenvolver diferentes conhecimentos.

A imagem já é utilizada no ensino da geografia, na análise de mapas, fotografias, imagens aéreas e de satélite, gráficos, tabelas, enfim, são inúmeras as possibilidades de utilização desse recurso na sala de aula. O uso da imagem em sala de aula tem sido bastante valorizada e auxilia no processo de sensibilização dos educandos, isso porque a utilização de recursos visuais amplia o envolvimento do educando através de recursos que vão além da leitura e da escrita. Os recursos visuais envolvem emoções, sensibilização e a capacidade de imaginar, sentir e perceber, desenvolvendo nos educandos uma formação estética, que vai além da mera observação e descrição de um determinado elemento.

A arte, dessa forma, vai além da representação de fatos ou de determinadas realidades. Possibilita a ampliação da aprendizagem, a busca individual e coletiva por novas possibilidades de transformar-se, de viver em plenitude, de sentir-se bem, integrado e parte da sociedade.

Na perspectiva da cultura indígena kaingang a valorização da imagem, da pintura, das cores e do desenho é bastante acentuado. Os alunos indígenas do aldeamento em estudo demonstram-se bastante envolvidos com as atividades práticas, no manuseio de imagens, nas atividades envolvendo cores e sons. Desse modo, evidencia-se a necessidade de uma formação estética no contexto escolar, envolvendo educadores e educandos, interagindo e tornando possível a aprendizagem por meio dos sentidos e dos sentimentos. Como afirma Rossi:

Na década de 90, aconteceu a solidificação desse novo paradigma no ensino da arte, que tem a formação estética como um objetivo primordial. As novas abordagens questionam não somente os objetivos do passado (desenvolver a criatividade, a percepção visual, a coordenação motora), mas de qualquer reflexão ou análise. Hoje, o desenvolvimento da criatividade não deixou de ser um objetivo do ensino da arte, mas busca-se também a alfabetização estética [...]. (2009, p. 16).

Tal alfabetização requer mais que aulas de arte, procura envolver todas as disciplinas e, da mesma forma, todos os educadores e a comunidade escolar. Promover ações em que os

educandos sintam prazer em participar, em construir, criar e interagir deve ser parte desse processo de transformação que a educação necessita.

4.8.4 Quarta oficina: geografia, educação estética e meio ambiente: o espaço da terra indígena sob diferentes olhares

Neste dia, os alunos estavam ansiosos para saber que atividades seriam desenvolvidas além do painel, vindo ao meu encontro, quando entrei na escola, já querendo saber o que havia na caixa que eu levava nas mãos. Uma aluna que não havia participado dos encontros anteriores compareceu nesta aula, relatando que não costuma ir à aula com frequência. Assim, fiz uma breve apresentação para ela, observando também, que outros alunos não estavam presentes na aula anterior, introduzindo-os nos grupos já formados e no assunto abordado.

Iniciamos a oficina resgatando os painéis da aula anterior. Como os grupos não haviam concluído a atividade, deixamos algum tempo para concluí-los, visto que, a maior dificuldade estava em criar as frases solicitadas. Alguns demonstraram dificuldades para escrever no cartaz, tanto para formular a frase quanto para escrevê-la. Outros, rapidamente, iniciaram a atividade, organizando o restante das figuras no cartaz e trazendo ideias de frases para verificar se estava bom, se podiam escrevê-la no cartaz.

Senti que o maior desafio era produzir algo, criar a frase, assim, tudo o que escreviam no rascunho, traziam para verificar se estava de acordo e poderia ser colocado no cartaz. Um dos grupos não demonstrou dificuldades com a criação da frase, pois o menino que se dispôs a escrever disse adorar poesias e gostar muito de criar suas histórias. Outros demoraram mais tempo para iniciar a criação da frase. Quando são desafiados a escrever e a criar algo, a partir de suas próprias ideias, percebe-se que os alunos pensam não ser válido ou correto aquilo que criam.

Compreende-se a necessidade de estimular a criação, de desenvolver a capacidade de imaginar, refletir para colocar no papel as suas ideias. Assim, partindo de algumas questões presentes na música e na poesia da aula anterior, foi possível retomar a reflexão em cada um dos grupos. Porém, a dispersão de alguns alunos acabou gerando dificuldades de concentração na atividade proposta, pois alguns alunos ao invés de permanecerem no seu grupo realizando a atividade, constantemente, se dirigiam aos outros grupos para olhar como esses estavam procedendo. Compreendemos que a concentração para as atividades é essencial no

desenvolvimento da aprendizagem. De acordo com Martinelli, a concentração da mente em determinado ponto leva à compreensão e a vivências mais profundas do objeto da nossa atenção. Segundo o autor, nada pode ser adequadamente examinado, assimilado ou executado sem concentração. O cultivo da capacidade de concentração produz ações corretas e proficientes (1996, p. 39).

Procuramos fazer com que os alunos se concentrassem nas atividades e, concluída essa etapa, fizeram a apresentação dos trabalhos criados, comentando sobre a escolha das imagens, o que representam e o que colocaram no cartaz, os cuidados com o espaço onde vivemos e sua importância para os grupos humanos. Alguns alunos ficaram com vergonha de ler, sendo auxiliados na leitura das frases. As figuras mostram alguns cartazes sendo apresentados.



Figuras 20 e 21: Painéis construídos pelos grupos de alunos.

Fonte: Acervo da autora.

Para a construção do saber geográfico, de acordo com Cavalcanti, um dos critérios é sua relevância social, contribuindo para a formação de cidadãos (2002, p. 74). Cavalcanti considera ainda que:

Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem geografia, pois ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade, pelos bairros, constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios: vão formando, assim, espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e vão contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos. Ao construírem geografia, eles também constroem conhecimentos sobre o que produzem que são conhecimentos geográficos. Então, ao lidar com as coisas, fatos, processos na prática social cotidiana, os indivíduos vão construindo e reconstruindo uma geografia e um conhecimento dessa geografia. (2002, p. 33).

A construção de conhecimentos que instiguem a curiosidade e a participação dos educandos pode ser estimulada com o intuito de ampliar suas percepções sobre o espaço como um todo e em relação às vivências que constroem nesse espaço. Nessa atividade os alunos tiveram a oportunidade de defender as ideias colocadas no cartaz e expressar o que sentem, por meio dessa atividade. É interessante a ideia de que para existir um futuro preservado precisamos fazer a nossa parte, sendo que os alunos compreendem essa necessidade e fazem essas considerações.

Na sequência, iniciamos a correção das questões do texto que havia ficado pendente, no entanto, pouquíssimos alunos haviam feito o tema de casa. Foi necessário disponibilizar tempo para que os alunos sentassem em duplas para concluir essa atividade. Após responderem, iniciamos a correção das mesmas, alguns alunos se disponibilizaram a realizar a leitura.

Questão 1: Na sua opinião, os seres humanos modificam o espaço onde vivem? De que maneira? Todos responderam sim. A maioria dos alunos explicou que o ser humano constrói casas, ginásios, faz plantações, enfim, a maioria citou exemplos.

Questão 2: O ser humano causa problemas ao ambiente? Cite alguns exemplos. Dois alunos responderam que o ser humano não causa problemas ao meio ambiente, mesmo tendo sido trabalhado em aula as transformações que o homem realiza no espaço onde vive, por vezes, causando problemas ambientais que o prejudicam. Os demais responderam que o ser humano causa diferentes problemas, alguns explicaram que isso acontece devido a ações impensadas como a derrubada de árvores, poluição, lixo nos rios.

Questão 3: Na sua opinião, os seres humanos deveriam cuidar melhor do lugar onde vivem? Por quê? Algumas respostas coletadas: “Por que é bonito”, “porque é bonita a casa limpa”, “porque é bom ter lixeiras em casa”. Poucos alunos expressaram a necessidade da consciência de cada um. Uma menina respondeu “porque minha mãe gosta que eu cuide do lixo”. Percebeu-se que os alunos que faltam frequentemente foram os que mais demonstraram dificuldades nessa atividade, pois ficam bastante deslocados da aula, apresentando dificuldades para compreender o que está sendo trabalhado.

A aula seguiu com o poema “homem-terra” do autor Luiz Carlos Flávio (em anexo), o qual foi entregue por dois alunos e lido por eles para a turma. Essa atividade procurou aprofundar e retomar o assunto abordado anteriormente, ampliando a reflexão sobre a transformação do espaço geográfico e das diferentes paisagens por meio da ação humana. Ao finalizar essa etapa, perguntados sobre o que entenderam dessa leitura, alguns alunos comentaram sobre o papel do homem, o que ele tem feito nesse mundo. Salientamos que falar

em homem refere-se a todos nós que fazemos parte da espécie humana, responsáveis, portanto, pelo futuro do planeta.

Na sequência da oficina, realizamos a apreciação da música “aquarela” do compositor “Toquinho” (em anexo), a fim de estimular a imaginação, logo que a música iniciou, os alunos permaneceram ouvindo, visto que eu cantava, alguns começaram a cantar; No início cantavam baixo, quando chegou ao refrão seguiram o ritmo e começaram a cantar mais alto. Ao término da canção, senti que os alunos gostaram da experiência e propus que cantássemos novamente a canção todos juntos, formando um coral até o final da canção.

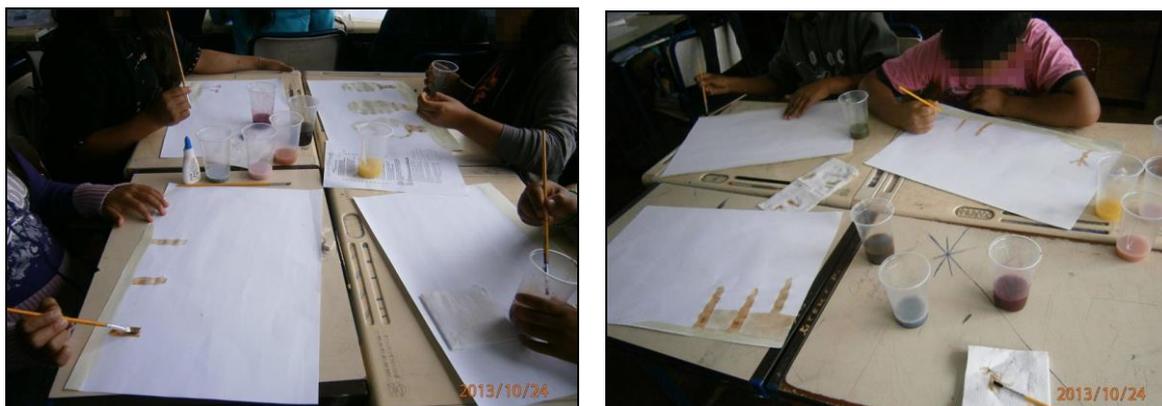
Ao final desta atividade, os alunos foram desafiados a criar um desenho, usando tintas naturais. De início, todos ficaram apreensivos, pois não conheciam as tintas, alguns ficaram ansiosos para dar início aos trabalhos. Passou-se à explicação de como foram criadas as tintas: A tinta cor de rosa, originou-se da água da beterraba cozida. O laranja claro, originou-se da casca de laranja fervida. O marrom foi criado a partir do café passado. A cor verde escuro, produzida através da erva-mate dissolvida na água quente, outro tom de cor marrom, originado a partir mistura da terra com água. A cor cinza, oriunda do carvão vegetal, a cor rosa claro, originada da infusão de flores diversas em álcool e a cor lilás produzida a partir da cebola roxa em infusão no álcool. Desse modo, foi possível trabalhar com os recursos que a natureza dispõe e que nós, no cotidiano, não paramos para observar nem utilizar.

A fim de construir um trabalho diferenciado, foi proposto que expressassem sentimentos através da pintura com tintas naturais, utilizando a imaginação para demonstrar o que sentiram com a realização das oficinas. O material foi disponibilizado de forma que os alunos escolhessem as cores que desejassem para criar seus trabalhos, como a figura 22.



Figura 22: Parte do material disponibilizado para os desenhos com tintas naturais.
Fonte: Acervo da autora.

Nesse contexto, o estímulo à criatividade torna os educandos mais abertos à aprendizagem. O desenvolvimento criativo dos jovens também pode ser estimulado, a fim de tornar a aprendizagem mais atrativa, mas para isso, precisa-se disponibilizar ao aluno espaços para criar, para desenvolver sua imaginação. As figuras 23 e 24 mostram a atividade de pintura com tintas naturais sendo desenvolvida.



Figuras 23 e 24: Criação das pinturas com tintas naturais.
Fonte: Acervo da autora.

Nessa atividade, senti que os alunos tiveram dificuldade em manusear a tinta natural por ser diferente do método tradicional, preocuparam-se mais com a cor que não surgia do que com a construção da pintura.

Após um longo tempo, surgiram diferentes ideias, dando origem aos primeiros detalhes das pinturas. Alguns alunos queriam olhar os desenhos dos colegas, antes de criarem os seus, o que acabava dispersando a turma. Procuramos auxiliá-los a refletir sobre o lugar onde moram, despertando as sensações em relação ao seu aldeamento e chamando atenção às percepções sobre o espaço onde vivem. As figuras 25 e 26 mostram exemplos de desenhos criados.



Figuras 25 e 26: Desenhos criados a partir de tintas naturais.
Fonte: Acervo da autora.

Como pode ser observado nas pinturas, os alunos apresentam uma ligação bastante forte com o meio natural, desenhando árvores, pinheiros, flores, pássaros, borboletas. Há alguns desenhos que retratam as moradias e a vida cotidiana; Um dos trabalhos criados apresentou um avião no céu, o aluno comentou que “é daqueles aviões de passar veneno nas lavouras”, demonstrando a presença das tecnologias no processo produtivo agrícola no entorno do aldeamento.

Através destes trabalhos criados pelos alunos, comentamos sobre as diferentes paisagens que podemos observar ou criar, ressaltando que ao olharmos uma paisagem ela pode ter um significado diferente para cada um de nós. Claval afirma que a imagem de um ponto que temos da natureza pode gerar confusão, assim, o papel do geógrafo, ao analisar a paisagem, é multiplicar os pontos de vista e construir, a partir daí, uma imagem sintética da região que analisa (2004, p. 19). O autor considera ainda que à ideia de paisagem liga-se à atmosfera, litosfera ou hidrosfera, no entanto, questiona o por que de não ver na paisagem a interface entre homens e natureza. Isso justifica que a geografia humana situa-se na interface entre natureza e fatos sociais – natureza e cultura, são, portanto, elementos que se inter-relacionam (2004, p. 21).

No contexto kaingang, a aprendizagem acontece junto à natureza, no convívio contínuo com a comunidade. Bergamaschi e Dias salientam que “[...] na comunidade Kaingang há uma valorização das aprendizagens e da formação da pessoa, porém não necessariamente atrelada ao estudo na escola, mas ao modo de vida Kaingang” (2009, p. 99), A aprendizagem no espaço comunitário ganha forma na escola, a partir das recordações trazidas da interação social. O papel da escola é refletir sobre essas aprendizagens, dialogar, inspirar ações que deem significado aos conhecimentos coletivos. Por fim, combinamos os

detalhes para a última oficina com a turma, solicitando que todos participassem desse último encontro.

4.8.5 Quinta oficina: nosso território e as perspectivas para o futuro do planeta.

Nesta aula, trabalhamos um pouco sobre a cultura kaingang relacionada à natureza e aos recursos que são próprios neste espaço. Os alunos estavam ansiosos, então, após conversarmos um pouco sobre o andamento da semana, introduzimos a aula por meio de um texto sobre o lixo no meio ambiente, tratando também sobre o tempo de decomposição de cada tipo de resíduo lançado na natureza, através de ilustrações.

A maioria dos alunos comentou que não sabia o tempo de decomposição da maioria desses materiais, principalmente da borracha de pneu, do vidro e do plástico. Assim, fizemos um alerta sobre esses materiais, além do risco da contaminação e dos riscos de cortes, no caso do vidro. Também comentamos sobre a sujeira e os animais que aparecem a partir do lixo acumulado, gerando mau cheiro e contaminação do meio ambiente.

Concluída a atividade, foi proposto um passeio pelas principais vias de acesso à escola. Seguimos caminhando pelas ruas, os alunos ficaram bastante alegres por poder sair da escola para um passeio, apesar do calor, todos participaram animados. O passeio foi guiado por perguntas e atividades de observação, assim, solicitamos que observassem os arredores da escola, a partir dos sentidos: audição, olfato, visão e tato, deixando o paladar para a atividade final. Aos poucos, os alunos observaram a presença de grande quantidade de papel, de plástico, embalagens de refrigerante e salgadinhos abandonados na natureza. Eles foram citando o que observavam durante o trajeto inicial.

Alguns alunos riam e logo comentaram que consomem salgadinhos e refrigerantes. As meninas seguiam de braços enganchados, os meninos, mais agitados, queriam seguir na frente. Pedi que fossem observando com calma, seguindo juntos pelo caminho, procurando diferentes embalagens de produtos jogados no ambiente, os quais fui recolhendo, de acordo com o tipo de material.

Percorrendo o trajeto, observamos lixeiras quebradas, algumas entulhadas de lixo, outras vazias, mas, ao seu redor muito lixo espalhado pelo chão, mau cheiro e animais circulando, o que tornou possível fazer a conexão com o que falávamos anteriormente na sala de aula. Juntamo-nos todos ao redor daquele amontoado de lixo, os alunos reclamaram do

odor forte e alguns expressaram sentir nojo, pois havia a presença de animais soltos, se alimentando do lixo.

Os cheiros e odores fazem parte da aprendizagem humana e relacionam-se com diferentes assuntos. Na geografia a utilização do olfato pode desencadear inúmeras aprendizagens, desde que se consiga adequar esse sentido humano ao assunto abordado. A utilização do olfato é mais uma possibilidade de tornar os educandos mais atentos e participativos. Além dos problemas encontrados durante o passeio, salientamos também boas atitudes nessa TI, como é o caso de algumas moradias que possuem hortas, pomares e árvores de sombra.

Os alunos comentavam que as árvores frutíferas, nas vias públicas, são poucas e quando há frutas todos querem comer. Comentamos sobre a importância de cuidar dessas plantas e de preparar a terra para que vários tipos de frutas e verduras se desenvolvam. Nesse sentido, ao encontrar uma espécie de laranjeira, paramos para apanhar algumas folhas, amassá-las, cheirá-las... O que isso tem a ver com a geografia? É importante salientar que em cada lugar existem espécies diferentes, de acordo com o clima, com a quantidade de chuva, de sol e de calor, assim, muitas espécies que conhecemos só existem aqui e nos dão frutos, chás, entre outros benefícios, como é o caso da laranjeira, fonte de vitaminas, ótima para fazer chá, além de ser um alimento natural.

Continuando o passeio, o que mais observou-se foi a presença de lixo. Alguns alunos comentaram sobre o lixo no entorno das casas e onde há lixo, geralmente há animais se alimentando, se contaminando e contaminando as pessoas. Questionados sobre o destino do lixo, poucos alunos sabiam para onde ele é levado e alguns criticaram os lixeiros por não recolherem o lixo do chão, então, sugeri que recolhêssemos aquele lixo ao redor das lixeiras. Rapidamente, alguns alunos protestaram, se recusaram, rindo e alguns dizendo sentir nojo.

Assim, ao pararmos num cruzamento entre duas ruas, debaixo do forte sol, comentei que todos nós criticamos a presença do lixo em nossas ruas, perto de nossas casas ou reclamamos do mau cheiro que ele causa, mas não realizamos esse trabalho de coleta e, por vezes, não cuidamos do nosso lixo, jogando-o em qualquer lugar. Concluindo pedi para que analisassem o que precisamos fazer como cidadãos. Alguns ficaram observando, enquanto outros deram suas opiniões: ter mais consciência de tudo que colocamos na natureza. Cuidar do lugar onde moramos. Cuidar do lixo que continua sendo nossa responsabilidade. Cuidar porque ele traz inúmeros problemas.

No processo de aprendizagem, comungamos com as ideias de Saviani, o qual afirma que:

[...] O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (2008, p. 13).

Ao produzir conhecimentos, a partir da realidade do aluno e do espaço vivido por ele abrem-se possibilidades dele compreender-se como um ser humano importante e um cidadão consciente de que seu espaço é parte também da aprendizagem. Ainda, percorrendo pelo caminho, observamos bastante lixo oriundo de higiene pessoal, gerando risos e expressões de nojo entre os alunos. É importante salientar como essa atividade desenvolveu “um outro” olhar entre os alunos, pois, muitos deles, reconheceram também ser responsáveis pela situação do lixo no aldeamento.

Passamos também pela caixa d’água, onde o caminhão pipa deposita a água, os alunos comentaram sobre a falta de água na comunidade, que se estende há anos. Comentamos, ainda, sobre os córregos de água que recebem o lixo e tornam-se poluídos, se não fossem poluídos, todos poderiam beber daquela água. As figuras 27 e 28 mostram a atividade de observação realizada no aldeamento.



Figuras 27 e 28: Observação de elementos no espaço do aldeamento.
Fonte: Acervo da autora.

Durante o trajeto, utilizando um saco plástico, coletamos alguns resíduos sólidos lançados na natureza pela população. Caminhamos debaixo do sol quente, durante vários minutos, então perguntei sobre qual caminho deveríamos seguir, pela rua de terra, no sentido

norte ou pela trilha do bosque pelo sul? Alguns não recordaram-se, inicialmente, da localização através dos pontos cardeais, assim comentamos sobre o lugar onde nasce o sol, e apontaram para o leste. Assim, todos preferiram seguir pela sombra das árvores, contemplando a natureza.

Observamos, próximo ao bosque, alguns porcos soltos, alguns pássaros nas árvores e um pica-pau num toco de árvore, emitindo seu ruído característico. Pedindo silêncio absoluto e atenção, por meio da audição, percorremos alguns metros por entre o bosque, procurando o pássaro que emitia tal ruído. Muitos dos alunos não conheciam um pica-pau e comentaram rindo que seria o pica-pau dos desenhos animados. Logo avistamos o pássaro, concentrado em sua tarefa, assim paramos para observá-lo. Comentamos sobre a importância de preservar as espécies silvestres e de realizar passeios pela mata para conhecer esses animais, pois a maioria, atualmente, passa horas em frente à televisão, mesmo tendo uma natureza exuberante perto de casa para observar, brincar e viver.

Ao escutar atentamente o som da natureza, no ambiente natural, nos permitimos apreciar algo diferente do tradicional em sala de aula. Permitimos aos nossos sentidos presenciar um momento único, em que homem e natureza interagem sem agressões. Aproveitamos este momento para fazer algumas fotografias em meio à mata. Alguns alunos subiram em árvores, correram pela mata. Dois alunos queriam seguir ainda mais adiante pelas trilhas que adentravam na mata, porém, comentei que nosso passeio era apenas de observação do entorno da escola, não poderíamos passar muito tempo fora do ambiente escolar, muito menos passear na mata fechada sem acompanhamento. Desse modo, seguimos de volta para a escola.

Nessa caminhada, percebemos que, mesmo em meio à mata, haviam algumas embalagens plásticas, principalmente de cigarro e de cachaça. Ao longe, observamos alguns moradores que estavam sentados em pequenos grupos na sombra das árvores, alguns fumando e bebendo. Os alunos comentam, de forma séria, que existem muitos casos de alcoolismo e consumo de drogas lícitas, como o cigarro, e também ilícitas, o que é considerado uma atitude errada. O consumo de álcool é muito comum e atualmente não tem sido controlado no aldeamento.

Os alunos sabem de vários casos destes e vivenciam no cotidiano esses problemas. Fortalecemos a ideia do mal que esses produtos fazem ao organismo e à vida social das pessoas, procurando conscientizá-los quanto a essa questão que precisa ser abordada constantemente pela escola. O tema Drogas fez parte de um projeto desenvolvido nas escolas do município no ano de 2012. As figuras 29 e 30 mostram o passeio pelo bosque, retornando

à escola.



Figuras 29 e 30: Contemplação da natureza no aldeamento.
Fonte: Acervo da autora.

Os educandos precisam ser estimulados a compreender diferentes assuntos. A escola, nesse contexto, deve ser o local onde o aluno pode expressar as suas necessidades, onde tenha alguém que lhe dê espaço para ser, para crescer e para criar seu mundo, conforme seus desejos e sua realidade. A escola precisa ter suas regras, ser respeitada e ser referência, desse modo, defendemos uma “liberdade regrada”, em que os estudantes possam se sentir livres para opinar e também tenham responsabilidades, guiados pelas relações de respeito e compreensão.

Duarte Jr. afirma que a educação não é apenas constituída pela simples transmissão de conhecimentos, constitui-se de um processo formativo do ser humano, no qual se auxilia o homem a produzir sentidos e significados que orientem a sua ação no mundo. Sendo assim, essa educação transcende os muros da escola, inserindo-se no contexto cultural (2008, p. 17). Por meio de atividades que possibilitem aos educandos o desenvolvimento das sensações, da observação e de ações reflexivas é possível ampliar o aprendizado. Consideramos importante que sejam dadas oportunidades aos educandos na escola, já que, este ambiente diferenciado, propicia o desenvolvimento de atividades de aprendizagem. Freire afirma que:

A consciência do mundo, que implica a consciência de mim no mundo, com ele e com os outros, que implica também a nossa capacidade de perceber o mundo, de compreendê-lo, não se reduz a uma experiência racionalista. É como uma totalidade-razão, sentimentos, emoções, desejos – que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona. (1995, p. 75-76).

O desenvolvimento da consciência do ser humano como parte integrante do mundo, conforme afirmado anteriormente, requer a capacidade de perceber a realidade, as necessidades que os seres humanos apresentam e os sentimentos que emanam da humanidade a partir de sua vivência na natureza. Dufrenne afirma que o sujeito como corpo não é um evento ou parte do mundo, uma coisa entre as coisas, ele conduz o mundo em si e o mundo o conduz, conhece o mundo no ato pelo que ele é e o mundo se conhece nele. Esse pacto, segundo o autor, só se corrompe quando a dialética da percepção leva à representação, quando o sujeito toma consciência da sua relação com o objeto, põe a aparência em questão e distingue o percebido do real. (1981, p. 85).

O ser humano precisa atuar de forma consciente da sua relação igualitária no mundo e, portanto, agir como parte constituinte de um espaço que lhe foi emprestado para desenvolver a sua existência de forma responsável, harmoniosa e plena. No ambiente escolar, é importante desenvolver essas noções com os educandos e promover reflexões sobre as relações que o homem estabelece, verificando o que pode ser melhorado nesse processo. Ormezzano afirma que:

O desafio de procurar valores que ressignifiquem a imagem da realidade pode estar expondo os educadores a uma mudança perceptiva como possibilidade de transformação do campo epistemológico, determinada pelas exigências sociais atuais e a necessidade imperiosa de preservação da Terra. É necessário utilizar uma base mais ampla que estude como o ser humano se apropria do mundo por meio do sensível em toda sua atividade e, especialmente na atividade artística. (2009, p. 36).

Dessa forma, compreende-se que a formação dos educandos precisa ser dirigida para que possamos construir noções de complementaridade, respeito e integração no espaço onde vivemos. Para Straforini, as diferentes escalas não podem ser compreendidas como instâncias únicas e isoladas. É impossível esconder das crianças o mundo, quando as informações lhes são passadas no exato instante do seu acontecimento. Assim, a sala de aula torna-se espaço de debates em relação à realidade vivida e conhecida dos educandos através de diferentes fontes de informação (2004, p. 92).

Ao retornar à sala de aula, concluímos a oficina com a criação de uma história em quadrinhos, de forma individual. Alguns alunos tiveram dificuldades para iniciar a criação da história. Outros, prontamente, começaram a escrever. Procuramos orientá-los, sem interferir na criação para tornar possível uma atividade criativa e individual. As figuras 31 e 32 mostram a atividade sendo desenvolvida.



Figuras 31 e 32: Criação da história ilustrada.
Fonte: Acervo da autora.

Após a criação das histórias, todas foram recolhidas para leitura e análise. Concluindo a última oficina, trabalhamos o paladar, único sentido não abordado anteriormente. Faltando poucos minutos para a conclusão do período, partilhamos um bolo de milho, que foi especialmente feito para esse momento. Momentos antes da degustação do alimento, comentamos sobre a importância de dividirmos o que sabemos e o que aprendemos, sobre a importância de tornar nossas vidas mais doces e saborosas, através dos conhecimentos e da amizade que fazemos na escola. Assim, agradei pela participação dos alunos nas atividades e partilhamos o alimento.

Posteriormente, os alunos foram para o intervalo e eu permaneci na escola, realizando o fechamento das atividades no diário de campo e na lista de presença dos alunos. Ao final do turno, todos entregaram uma cartinha de despedida, contendo poemas, desenhos, versos, enfim, constituindo-se em um momento de grande emoção e surpresa para mim.

Para concluir fez-se a análise das atividades desta oficina, as histórias criadas pelos alunos foram separadas de acordo com as ideias desenvolvidas. Algumas histórias seguiram a proposta inicial, envolvendo a preservação do meio ambiente e os cuidados com o lixo que produzimos. Nota-se que alguns alunos demonstram facilidade em escrever histórias, dando às personagens uma real conotação em relação ao meio ambiente. Fica evidente que oito alunos conseguiram expressar com maior facilidade o sentido do passeio e a aprendizagem obtida por meio da escrita. Foi possível observar uma atividade bastante criativa, com utilização de falas apropriadas para o contexto da aprendizagem. A figura 33 mostra uma dessas histórias.



Figura 33: História criada por aluno
Fonte: Acervo da autora.

Outros quatro alunos conseguiram criar a história, mas demonstraram maior insegurança na escrita, tanto que algumas ideias foram compartilhadas da história de outros colegas. Ainda, percebe-se a dificuldade de escrita correta da língua portuguesa, o que pode ser mais grave, em alguns casos, pela infrequência na escola. Estes alunos, além de demonstrarem algumas dificuldades ortográficas, tiveram dificuldades na construção da história, repetindo várias vezes algumas frases nos quadrinhos seguintes, tornando a história repetitiva e confusa. A imagem 34 mostra uma dessas histórias, no entanto, apesar de repetir alguns pequenos trechos, seguiu a ideia da temática ambiental.



Figura 34: História criada por aluno
Fonte: Acervo da autora.

Outros quatro alunos demonstraram uma dificuldade maior ainda em criar a história solicitada, fugindo do tema proposto a essa atividade. Uma aluna concluiu sua história abandonando o papel no chão. Nesse caso, nota-se que a aluna não demonstrou um enfoque ecológico na sua história, nem relacionou-a com as aulas. Um aluno criou a história a partir de um bilhete de cinema, o qual sujou e não valeu mais nada. Nessa história, também, não encontramos a relação com o meio ambiente, além de demonstrar muita dificuldade na escrita em língua portuguesa.

Outro aluno descreveu cada ação da personagem, sem criar uma história com sequência de ideias e ações e sem relacionar com o conteúdo trabalhado durante as oficinas. Por fim, outro aluno apenas começou a história, mesmo incentivando-o a criar, não quis continuar, pois achou a atividade difícil. A figura 35 mostra uma das histórias criadas.



Figura 35: História criada por aluno
Fonte: Acervo da autora.

Fica evidente que alguns alunos sentem mais dificuldades em criar histórias, descrever personagens ou relacionar com a geografia. Há casos em que a dificuldade de escrever corretamente na língua portuguesa é latente, o que mostra que os alunos sabem relacionar os conhecimentos, mas não conseguem escrever corretamente, o que dificulta o processo de ensino-aprendizagem, pois, ao realizar leituras e interpretações, esse problema emerge. Tal dificuldade se apresenta pelo bilinguismo, muitos alunos confundem vogais ao escrever em língua portuguesa por terem sido alfabetizados na língua kaingang.

Concluindo a atividade, percebeu-se que a maioria dos alunos elaborou suas histórias, dentro da proposta de falar sobre o meio ambiente, demonstrando a compreensão necessária sobre os cuidados com o espaço do qual somos parte. Guimarães considera que:

[...] A Educação Ambiental vem sendo definida como eminentemente interdisciplinar, orientada para a resolução de problemas locais. É participativa, comunitária, criativa e valoriza a ação. É uma educação crítica da realidade vivenciada, formadora de cidadania. É transformadora de valores e atitudes através da construção de novos hábitos e conhecimentos, criadora de uma nova ética, sensibilizadora e conscientizadora para as relações integradas ser humano/sociedade/natureza objetivando o equilíbrio local e global, como forma de obtenção da melhoria da qualidade de todos os níveis de vida. (2007, p. 28).

Analisar a natureza, na escala local, não significa que se deve deixar de lado a escala global. O lugar possui uma dupla identidade: uma própria e uma identidade comum que faz parte de uma identidade globalizada. O desafio é desenvolver nos alunos a capacidade de relacionar questões globais e locais, compreendendo que apesar de existir uma divisão de territórios em países, estados, cidades e bairros vivemos em um único planeta e que nossas ações locais interferem no espaço global.

Caso o professor de geografia não tenha conhecimento do lugar onde atua, jamais irá colocar em seu planejamento de aula as questões locais. Desse modo, Freire salienta que “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-lo e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas consequências” (2011, p. 38). Dessa maneira, entendemos que é necessário desenvolver a capacidade de perceber, criar, se expressar, investigar, sentir, respeitar para além do contexto escolar. O processo de ensinar e aprender, portanto, pode tornar-se significativo ao ponto de transformar uma sociedade através da educação, partindo da sala de aula e da relação professor-aluno.

5 ESSÊNCIAS FENOMENOLÓGICAS

Conhecendo pouco a pouco o cotidiano da escola indígena da TI em estudo, voltando o olhar para as vivências escolares e comunitárias destes alunos, considerando o contexto cultural presente no aldeamento, levando em conta as falas dos professores de geografia nativos da comunidade, as conversas com os professores nos intervalos das aulas, as percepções como pesquisadora e as produções realizadas durante as oficinas de educação estética, tornou-se possível a emergência das essências fenomenológicas, e estas foram gradativamente compreendidas, a partir da metodologia de Giorgi (1985) e mais uma essência acrescida de Comiotto, citados por Ormezzano e Torres, que consideram como etapas do método fenomenológico:

1º O sentido do todo: Nesta etapa a linguagem tem importância capital, devendo o pesquisador captar da entrevista oral, gravada e posteriormente transcrita, algumas vivências do entrevistado. Este passo não é nada mais do que a leitura dos textos das entrevistas dadas, com o fim de impregnar-nos do conteúdo das mesmas, desenvolvendo uma certa habilidade para compreender a linguagem dos entrevistados[...]. 2º As unidades de significado: [...] Nesta etapa a percepção exerce um importante papel. As unidades emergem como consequência da análise e são espontaneamente percebidas durante a releitura das entrevistas[...]. 3º Transformação das unidades significativas em linguagem psicoeducativa: É necessário estarmos abertos ao que está sendo mostrado pelos entrevistados. São os seus mundos vividos e precisamos mergulhar neles até atingir a sua essência. Quando captamos verdadeiramente a mensagem do outro, interpretamos e expressamos o fenômeno explicitado pelo sujeito através de uma linguagem psicoeducativa. 4º Síntese das estruturas de significado: Nesta síntese procuramos incluir as essências que aparecem na fala dos entrevistados. Considerando a síntese como a criação de algo novo, na qual fusionam-se as percepções dos mesmos e do pesquisador, dando ao texto um conteúdo diferente e pretendendo achar os aspectos realmente significativos dentro de uma visão totalizadora. 5º Dimensões fenomenológicas: Esta etapa visa as dimensões mais significativas do fenômeno, que vão aflorando ao longo do trabalho e que compõem as essências. [...] É um momento de síntese entre subjetividade e mundo, visando estruturar os significados dados à vivência através da linguagem. (2003, p. 16-17).

A fenomenologia, segundo Merleau-Ponty, é o estudo das essências e, segundo ela todos os problemas se resolvem na definição de essências, por exemplo, a essência da percepção e a essência da consciência (1975, p. 7). O autor afirma ainda que a fenomenologia é uma filosofia que recitua as essências dentro da existência e não crê que possa se compreender ao homem e ao mundo, mas sim a sua faticidade. Segundo ele, é uma filosofia transcendental que deixa em suspenso à compreensão das afirmações da atitude natural, para a

qual o mundo “sempre está aí”, e antes da reflexão, como uma presença inalienável, cujo total esforço está em encontrar esse contato ingênuo com o mundo para finalmente dar-lhe um sentido filosófico (1975, p. 7).

O autor, considera ainda, que a fenomenologia é o ensaio de uma descrição direta de nossa experiência tal como é, sem levar em conta sua gênese psicológica, nem as explicações fundamentadas que o sábio, historiador e sociólogo podem dar-nos da mesma. Assim, a fenomenologia e seu verdadeiro sentido se encontram dentro de nós (1975, p. 7). Para Merleau-Ponty, a fenomenologia só é acessível a um método fenomenológico. Assim, se trata de descrever, não de explicar, nem analisar, são “as coisas mesmas” sendo descritas (1975, p. 8). Voltar-se para as coisas mesmas, segundo o autor, é voltar-se a este mundo antes do conhecimento de que se fala, onde toda determinação científica é abstrata, significativa e dependente, como a Geografia, com relação à paisagem, pois aprendemos, na primeira vez, que era um bosque, um rio ou uma pradaria (1975, p. 9).

Desse modo, por meio do método fenomenológico, tornou-se possível o emergir das essências fenomenológicas nesse trabalho, as quais revelam aspectos da cultura da comunidade escolar e do cotidiano em sala de aula. Foram subdivididas em três categorias, contendo diferentes dimensões apresentadas a seguir:

RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLA

- Professor/professor
- Professor/aluno
- Aluno/aluno

PERCEPÇÕES EM SALA DE AULA

- Aprendizagem em geografia
- Participação e interação na geografia
- Metodologia educativa estética

RELAÇÕES COM O AMBIENTE

- Cultura e sociedade kaingang
- Educação na escola kaingang
- Ambiente escolar e interculturalidade
- Significação da natureza

5.1 Mapeando as essências de interpretação

As diferentes essências foram surgindo durante as visitas no ambiente escolar, nas observações dos diferentes espaços da escola, no contato com os professores indígenas e não indígenas no ambiente escolar, nas conversas com os professores indígenas que atuam na disciplina de geografia, nas observações participantes em sala de aula durante as oficinas, e anteriormente, durante as observações do trabalho do professor com os alunos de 6º ano.

O desenvolvimento das atividades propostas durante as oficinas de educação estética enriqueceram essa pesquisa, pois, a partir das experiências de ensino-aprendizagem, tornou-se possível compreender, de maneira mais adequada, o desenvolvimento desse processo, sendo imprescindível considerar os sentimentos e os estímulos para a construção da aprendizagem.

Paviani considera que “[...] a descrição fenomenológica não consiste num conjunto de regras e técnicas. À descrição fenomenológica pode-se acrescentar uma metodologia, que deve, nesse caso, ser explicitada cada vez, para poder ser usada na pesquisa científica”. (1998, p. 39). Nessa pesquisa, reafirmamos o propósito de Giorgi, utilizando-se do método fenomenológico, o qual considera a necessidade de analisar cuidadosamente as essências que emergiram a partir das vivências no ambiente escolar e em sala de aula, além de atender as expectativas em torno do trabalho do pesquisador. Desse modo, as essências fenomenológicas serão descritas a partir das considerações oriundas da pesquisa de campo.

5.2 Relações interpessoais na escola

Essa essência emergiu a partir das visitas ao ambiente escolar, inicialmente com a solicitação para realizar a pesquisa, feita ao cacique do aldeamento, o qual nos autorizou a realizar esse trabalho. Contamos com o apoio do vice-cacique, com o qual já havíamos feito um contato inicial e também com uma professora nativa do grupo, que em outra época, já havia realizado uma pesquisa no mesmo aldeamento. Durante as conversas, todos se mostraram muito amáveis, apesar de mais ouvir do que falar, demonstraram-se disponíveis a nos auxiliar, dando todo o suporte para a realização do estudo.

No decorrer das visitas, no acesso à escola em seus diversos espaços, na consulta à documentação, durante as conversas com os professores e com a equipe diretiva, bem como

com a participação na reunião de professores com a presença da liderança do aldeamento, fomos, gradativamente, enriquecendo a pesquisa e estabelecendo relações baseadas no respeito e na cordialidade, onde todos, sem distinção, nos acolheram e deram importância ao estudo proposto.

É importante salientar que no contato com outra cultura abrem-se as possibilidades de aprender novos conhecimentos e de estabelecer novos vínculos que enriquecem o trabalho dos educadores e nos torna mais acessíveis no contato com outras pessoas. Para Duarte Jr. “tudo aquilo que é sentido por nós faz sentido, ao mesmo tempo em que nos indica um sentido a seguir”, (2006, p. 217). Compreendemos que os sentimentos originados durante essa primeira etapa da pesquisa nos levou a novas percepções, sentir, prestar atenção, observar e pensar nos estímulos externos que nos direcionaram nesse caminhar.

5.2.1 Professor/professor

Essa dimensão evidenciou-se no contato com os professores que atuam nesse aldeamento. As relações vivenciadas no ambiente escolar foram bastante agradáveis, em nenhum momento os professores demonstraram cansaço, irritação ou qualquer outra expressão de desagrado em relação ao seu trabalho ou aos educandos. Costumam falar de alguns alunos que apresentam problemas na escola, mas, sem criticar, os comentários apenas salientaram os fatos que devem ser levados em consideração pelo grupo.

Entre os educadores há relações de bastante diálogo e um convívio harmonioso, com brincadeiras e conversas alegres, inclusive em relação aos educadores não indígenas, pois neste ambiente todos se conhecem há bastante tempo e trabalham juntos na escola há muitos anos. Grillo salienta que:

Para dar conta do ensino, a docência apresenta-se como uma atividade complexa, pela convergência concomitante de questões teóricas e práticas, com origens no enfrentamento do cotidiano escolar – a dimensão interna – e ainda na reflexão pedagógica sobre o homem e suas finalidades – a dimensão externa -, indagando sobre a quem, para que e o que ensinar. Ultrapassa os limites da sala de aula e enfrenta outros maiores, que lhe atribuem um caráter educativo mais amplo do que a simples instrução. Abandona-se uma visão reducionista da ação docente apoiada na racionalidade técnica com vistas a um sentido de globalidade, resultante da interação do docente, pessoa e profissional com a pessoa do aluno, um ser em formação.

A autora afirma ainda que “a docência, portanto, envolve o professor em sua totalidade; sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação” (2004, p. 58). Nesse processo, o professor precisa desenvolver inúmeras habilidades e competências, que vão além dos conhecimentos em torno da disciplina que ministra, exige a compreensão do processo didático-pedagógico que envolve a educação, as relações interpessoais em sala de aula, com os colegas e em relação aos demais membros da comunidade escolar. É no cotidiano do trabalho que, gradativamente, constrói-se como educador, precisando, continuamente, refletir sobre sua práxis, a fim de melhorar o seu trabalho. Nóvoa considera que:

O aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Sem perder de vista que estamos passando de uma lógica que separava os diferentes tempos de formação, privilegiando claramente a inicial, para outra que percebe esse desenvolvimento como um processo. Aliás, é assim que deve ser mesmo. A formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente (2001, p.12).

Nessa perspectiva, compreendemos que a formação docente não se inicia somente quando este se insere em um ambiente escolar, mas apresenta influências de sua formação de base, amplia-se durante o processo de formação como docente e continua sendo ampliada a partir das vivências cotidianas no ambiente onde está inserido. Mas, para que essa formação seja cada vez melhor e tenha melhor qualidade, é importante que este professor preocupe-se com a formação continuada, refletindo constantemente e transformando a sua profissão no melhor que puder ser. Nesse sentido, o educador deve acreditar na possibilidade de mudança, na sua capacidade de transformar a si mesmo e ao contexto onde atua.

Apesar das dificuldades do contexto escolar cotidiano, é importante considerar que é possível e viável uma educação sensibilizadora e dialógica. Freire considera que:

É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica. (1996, p. 88).

Educar, no contexto kaingang, exige dos profissionais um constante exercício de olhar para o lugar onde o processo educativo ocorre e compreender que ele ocorre diferentemente em outras culturas. Assim, precisa-se olhar para o seu aluno, observando sua cultura, seus costumes e as expectativas que este tem no contato com a escola. Libâneo considera que:

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e opiniões mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem, também, para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades. (1994, p. 250).

Na instituição escolar pesquisada, a maioria dos professores é de etnia kaingang, contratados a partir da formação adequada para a docência, considerando-se as necessidades estabelecidas em conjunto com a Coordenadoria Regional de Educação (CRE), direção da escola e liderança.

Entre os educadores de etnia kaingang, as relações pessoais são agradáveis, todos se conhecem e tem contato no aldeamento, pois convivem desde pequenos, não só no ambiente escolar, mas também no contexto comunitário. Na convivência cotidiana, demonstram ser bastante prestativos, embora a grande maioria fale pouco, preferindo ouvir mais que falar. Entre eles não se houve conversas em tom de voz alto, apresentando-se bastante calmos e simpáticos.

Na escola, há também vários professores não indígenas, estes apresentam-se bastante receptivos e brincalhões com todos os colegas, além de demonstrarem-se acessíveis para o diálogo. Apesar de atuarem há anos no aldeamento, a maioria deles compreende pouco a língua kaingang e, por vezes, os professores de etnia indígena falam entre si na língua materna, dificultando a compreensão dos professores não indígenas.

Os professores costumam se ajudar no trabalho docente, na falta de algum professor, juntam-se as turmas para atendê-los, mantendo o trabalho normalmente. Os professores, em geral, são bastante alegres, simples e tranquilos.

Durante as visitas, mantivemos contato com a coordenadora, uma professora não indígena do turno da tarde a qual realiza diversas atividades, atuando como secretária e diretora quando necessário, visto que, na época da pesquisa, ambas estavam em licença da escola. Assim, a coordenadora atende os alunos durante o intervalo, toma os cuidados nos horários de entrada e saída, distribui materiais, dá os recados nas turmas, conversa com os

alunos, atende os pais, quando contatam a escola, organiza os horários dos professores, faz cópias de materiais, dentre outras atividades diárias. Atua junto aos professores indígenas sempre solicitando suas opiniões e adequando os trabalhos à realidade do grupo.

Em relação aos professores de geografia, estes apresentaram-se, inicialmente, pouco acessíveis, comentando pouco sobre a realidade escolar e cultural do aldeamento. No entanto, no decorrer da pesquisa, os mesmos foram fornecendo informações, comentando sobre fatos do cotidiano e assuntos da comunidade.

O professor titular da turma, com o qual não havia contato anterior à pesquisa, no decorrer dos encontros, nos deixou a par de inúmeros fatos, inclusive comentou sobre suas atividades como pesquisador, além das atividades que desenvolve como uma das lideranças da comunidade. Assim, demonstrou-se receptivo, aberto ao diálogo e consciente da importância da formação continuada dos educadores. Ainda, disponibilizou horários flexíveis, visto que, atua com as disciplinas de história e geografia, organizando os horários para melhor realizarmos a pesquisa com a turma de 6º ano. Esse educador é bastante calmo, possui um conhecimento vasto na área em que atua e costuma participar de vários eventos que envolvem ensino e cultura indígena.

5.2.2 Professor/aluno

Essa essência emergiu a partir das observações em sala de aula onde a relação professor/aluno acontece cotidianamente. A construção de um diálogo professor/aluno durante a aula não ficou evidente, pois os alunos mantinham-se somente copiando e realizando suas tarefas, sozinhos, ou solicitando auxílio dos colegas, sem questionar, opinar ou expor seu ponto de vista, reagindo constantemente de forma passiva, receptiva e respeitosa em relação ao professor titular.

Nota-se que são alunos tranquilos, alegres e bastante sorridentes, porém, a maioria se distrai com facilidade. Demonstrem gostar de observar as outras crianças, e algumas vezes, levantam-se e se dirigem até a janela, onde observam os alunos que circulam do lado de fora da escola, na quadra de esportes. Alguns alunos de outras turmas ficam observando do lado de fora da janela o que a turma faz em sala de aula, acompanhando sem comunicar-se com eles, apenas observam o desenvolvimento da aula. O educador, diante disso, não costuma solicitar que os mesmos voltem aos seus lugares, pois acredita-se que as crianças tem seu tempo e

devem organizar-se para as atividades de acordo com suas próprias considerações.

Os alunos geralmente se comunicam dirigindo-se diretamente a algum colega, somente se dirigem ao professor quando julgam muito necessário. O professor comentou que a maioria dos alunos tem como característica a timidez, o que é bastante comum na cultura kaingang. Nesse contexto, Faustino salienta que:

Os alunos têm bastante familiaridade com os professores, têm liberdade de entrar e sair na hora que desejam da sala de aula, conversam muito entre si na língua materna, brincam bastante no pátio e nas instalações da escola, se alimentam bem no horário das refeições e riem o tempo todo. A questão do silenciamento parece estar relacionada à dificuldade de transposição entre o conhecimento espontâneo com o conhecimento sistematizado e sua aquisição via escola, pois não há desenvoltura dos Kaingang nas atividades de escrita e leitura, independentemente do conteúdo que se está trabalhando. Esse elemento demonstra a emergência da escola rever seus métodos de ensino e aprendizagem. (2010, p. 216).

As considerações feitas pelo autor partem das observações em sala da aula. Apesar de alguns não gostarem muito de estar na escola e de realizar várias atividades, mostrando-se um pouco demorados ao iniciar, logo se motivam a participar, sempre contentes e receptivos.

Um fator que, por vezes, acaba desmotivando o trabalho dos educadores é a infrequência dos alunos, isso porque causa descontinuidade no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, o professor precisa construir um processo educativo baseado no diálogo, instigando a curiosidade do educando a partir de considerações do seu contexto cultural. Para Freire “a autoridade docente mandonista, rígida, não conta com nenhuma criatividade do educando. Não faz parte de sua forma de ser, esperar, sequer, que o educando revele o gosto de aventurar-se” (1996, p. 104).

Kullok afirma que, no processo de aprender, quando se deixa de pensar no ensino e preocupa-se com o aprender do aluno, a ação do professor se modifica, importando-se com o desenvolvimento e com o crescimento dele em sua totalidade, o que significa, por meio do seu trabalho, atentar para o conhecimento, as habilidades, as atitudes ou valores do educando (2002, p. 16). Para Kaercher, o ensino continua desacreditado, os alunos, de modo geral, não têm mais paciência para ouvir os professores. E é preciso fazer com que o aluno compreenda a importância do espaço na construção da sua individualidade e da sociedade da qual faz parte. É necessário, portanto, considerar o saber e a realidade do aluno como referência para o estudo do espaço geográfico (2009, p. 223).

Os educadores de etnia indígena valorizam a língua kaingang falada e escrita e os

costumes do seu povo, os quais estão presentes também no ambiente escolar. A utilização da língua kaingang na escola é frequente, vista como necessidade, a fim de fortalecer a identidade cultural, a qual é abordada frequentemente por todos os professores de etnia indígena através da realização de várias atividades que utilizem a língua materna nas aulas.

Em relação ao convívio professor/aluno, através das observações participantes realizadas durante as oficinas, passou-se a um contato mais direto com os alunos, onde foi observado o carinho destes na relação com os colegas e com os professores. Os alunos mostram-se bastante curiosos, apesar de inicialmente, tímidos e retraídos, sendo que as meninas demoraram mais tempo para começar a participar das atividades propostas. Já os meninos, mostram-se mais comunicativos, gostando de contar do seu dia a dia fora da escola e das atividades que realizam.

Kulloak afirma que “quando os alunos percebem que a aula é interessante, eles participam. O que ocorre, na maioria das vezes, é que as aulas são desinteressantes, o professor utiliza o mesmo material por anos seguidos, não busca novas informações, não se atualiza” (2002, p. 20). Percebemos que, quando é disponibilizado espaço para conversas no ambiente da sala de aula kaingang, os alunos contam várias histórias, demonstrando interesse pelas atividades propostas e comentando quando a atividade lhe agrada.

Ao encontrar dificuldades, não hesitam em demonstrar certo descontentamento, mas sempre com palavras calmas e atitudes alegres. Em nenhum momento, percebeu-se irritação, críticas ou tristeza entre eles. Sendo assim, compreendemos, a partir das considerações de Delors, a importância em fundamentar a aprendizagem, que se constituiu nos pilares da educação para o homem viver em sociedade:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 2003, p.89-90).

Os risos fáceis, as conversas, o contato com os colegas foram algumas das percepções destes encontros em que ficou evidente um processo educativo harmônico e um ambiente de tranquilidade, demonstrando empatia entre professor e alunos, cada qual com suas

características. Freire considera que:

O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por *n* razões, entre elas porque a diferença entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. [...] Implica, ao contrário, um respeito fundamental aos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. (1992, p. 117-118).

No desenvolvimento das atividades práticas com os alunos, a partir das oficinas, ressalta-se a participação destes, interagindo, dialogando com mais facilidade e analisando as imagens durante a observação solicitada. Notadamente, alguns alunos tem mais facilidade em se comunicar, outros são mais tímidos, mas a maioria participou cantando junto as músicas escolhidas para apreciação e lendo os textos.

No desenvolvimento destas atividades, mostraram-se atentos, participativos e acessíveis para a aprendizagem, apesar de apresentarem dificuldades de concentração no processo de reflexão e na criação de suas próprias conclusões, fato relacionado às dificuldades de leitura, interpretação e compreensão da língua portuguesa.

5.2.3 Aluno/aluno

Dimensão que emergiu pela interação dos educandos, nas falas, brincadeiras e atividades em sala de aula. Geralmente, os alunos interagem e auxiliam os colegas nas atividades solicitadas, são prestativos, alegres e gostam de movimentar-se pela sala, sempre se comunicando com algum colega. Durante as atividades, por vezes, ocorre dispersão, visto que, muitos deles, não conseguem se concentrar, permanecendo as conversas e o riso.

Os conflitos, no ambiente escolar, ocorrem quando alguns alunos não emprestam materiais seus ou da escola para os colegas, então, costumam se empurrar, mas procuram resolver o empasse e logo estão juntos novamente. Na maior parte do tempo, os educandos mantiveram-se bastante entrosados com os demais.

Há, entre os educandos, recusa ao individualismo, sempre que é oportunizado, os

alunos sentam-se juntos, preferindo responder as atividades ou analisar imagens em grupos ou duplas. Costumam conversar em língua materna, sempre risonhos. Atuam de forma conjunta, respondendo de maneira igual, organizando-se e adequando-se ao trabalho em dupla. Os alunos costumam pensar antes de iniciar as atividades, observam, organizam o material, solicitam material emprestado, caso necessário, para depois iniciar a tarefa.

A formação do aluno não se refere apenas aos conteúdos escolares, mas considera também o contexto no qual vive e onde realiza sua formação como ser humano. Desse modo, o papel que o aluno desempenha em sala de aula deve ser o de um sujeito ativo, capaz de pensar, sentir, agir e refletir sobre o mundo, sobre os diferentes contextos sociais e as possibilidades de atuação nesse mundo, tornando-se um agente transformador da sua realidade. Libâneo afirma que “o trabalho escolar não se assenta, prioritariamente, nos conteúdos de ensino já sistematizados, mas no processo de participação ativa nas discussões e nas práticas sobre questões da realidade social imediata” (1994, p. 69).

Objetivando a formação consciente e participativa do aluno kaingang é importante trabalhar para torná-lo protagonista da sua própria formação, vivenciando experiências que lhe deem significado. Libâneo, considera ainda que, uma aprendizagem significativa buscará despertar outras necessidades no educando, além de satisfazer carências. Assim, exigir o esforço do aluno, propor conteúdos adequados às suas experiências de vida, faz com que ele se mobilize para uma participação ativa (1996, p. 41).

Ao observar as relações que os alunos criam no ambiente da sala de aula, é importante considerar o que é agradável nesse convívio, ou seja, aquilo que lhe desperta algum interesse. Mesmo um aluno tímido, que apresenta-se mais calado, possui interesses e, a partir destes, pode ampliar a sua aprendizagem. Compreender a mensagem que o aluno quer transmitir, mesmo que não verbalmente, auxilia na construção do processo de ensinar e aprender de maneira mais atrativa. O relacionamento adequado entre todos os participantes desse processo viabiliza a construção de uma educação com melhores resultados. Kullook salienta que:

No processo de ensino-aprendizagem, o aluno é o sujeito e o construtor do processo. Toda aprendizagem precisa ser embasada em um bom relacionamento entre os elementos que participam do processo, ou seja, aluno, professor, colegas de turma: diálogo, colaboração, participação, trabalhos e jogos (brincadeiras) em conjunto ou em grupos, respeito mútuo, etc... (2002, p. 11)

É de grande importância trazer para o ambiente escolar a oportunidade de viajar para outros lugares, obter conhecimentos diversos, através de histórias e questões de investigação

que realmente façam algum sentido ao cotidiano do educando. Para Grillo “todo aluno traz para sala de aula uma história pessoal, com experiências particulares vividas na família, na sociedade, com disposições e condições diversas para realizar seu percurso de estudante, e expectativas diferenciadas com relação a um projeto de vida” (2004, p. 79). Tais aspectos devem ser considerados para a efetivação de uma aprendizagem realmente significativa ao contexto cultural do educando.

Percebeu-se que, durante as atividades, os alunos criam pequenos grupos, de acordo com as afinidades, sendo que os meninos são mais entrosados com os meninos, e as meninas tem mais contato com as meninas. Na maioria das atividades realizadas em grupo, houve a mescla dos dois gêneros, mas, no convívio cotidiano do ambiente escolar, os meninos geralmente formam grupos separados, assim como, as meninas criam seus próprios grupos, juntando integrantes de várias turmas ou faixas etárias distintas.

5.3 Percepções em sala de aula

Essa essência refere-se ao processo de ensino-aprendizagem, considerando as relações evidenciadas nesta pesquisa. As vivências cotidianas, os sentidos da aprendizagem e a interação no ambiente da sala de aula tomam forma, delineando as considerações compreendidas a seguir.

5.3.1 Aprendizagem em geografia

A aprendizagem escolar refere-se ao processo em que o aluno constrói e internaliza conhecimentos. Tratando da aprendizagem consideram-se as afirmações de Bloom, afirmando que “todos os alunos tornam-se bastante semelhantes em relação à capacidade para aprender, ritmo de aprendizagem e motivação posterior – quando lhes são propiciadas condições favoráveis de aprendizagem” (1981, p. 12). O autor aponta três variáveis interdependentes fundamentais à teoria da aprendizagem escolar, as quais defende nas palavras a seguir: a) em que medida o aluno já possui os pré-requisitos básicos para a aprendizagem a ser realizada. b) em que medida o aluno é (ou pode ser) motivado a engajar-se no processo de aprendizagem.

c) em que medida o ensino dado é adequado ao aluno (1981, p. 11).

Visando a construção significativa da aprendizagem no contexto escolar kaingang, tais questionamentos levantados pelo autor devem ser considerados no trabalho docente, procurando ampliar as possibilidades de sucesso na aprendizagem dos educandos. No caso da educação escolar indígena, é importante levar em conta o caminho já percorrido pelo educando, em que medida este domina um conhecimento, quanto este sabe sobre determinado assunto, para que, no desenvolvimento da aula, a aprendizagem seja complementada, a partir da sua realidade.

Bloom considera o histórico individual de cada aluno e a aprendizagem como um processo que se dá no coletivo. A convivência em sociedade e o estímulo à interação social se fazem necessários nesse processo. A convivência no coletivo, por meio das relações sociais, traz inúmeras experiências de aprendizagem, das quais o ser humano depende para a sua interação social (1981, p. 13). Aprender coletivamente é um aspecto essencial no aldeamento kaingang o que evidencia-se no contexto da sala de aula.

Além das experiências coletivas no ambiente escolar, o processo educativo também precisa considerar as individualidades, a partir de metodologias variadas que levem em conta o desenvolvimento do educando como pessoa, por meio da sua subjetividade, da forma como concebe o mundo, como se relaciona no grupo, tornando-se um cidadão atuante na sociedade, um ser humano em constante aprendizagem. Paviani considera que:

O ato de aprender, no sentido mais elevado, implica escolha, decisão, responsabilidade. Por isso, o fenômeno do aprender só pode ser determinado até certo ponto. As teorias da aprendizagem apenas validam certos aspectos e certas formas de aprender, mas jamais conseguem dar uma explicação completa, radical e definitiva. A essência do aprender envolve a compreensão do humano, desde os aspectos biológicos (da animalidade) até os da liberdade (da racionalidade). No aprender, natureza animal e liberdade humana entrecruzam-se num único movimento. Podemos treinar homens e até animais. Porém, o aprender é um fenômeno que ultrapassam qualquer treinamento, embora nem sempre o dispense. (2003, p. 15).

A aprendizagem requer boa vontade e participação ativa das pessoas envolvidas, no intuito de desenvolver habilidades e competências. A aprendizagem em Geografia, no contexto escolar kaingang, não foge a isso, sendo, portanto, construída a partir do envolvimento dos educandos e dos educadores para um processo em que as potencialidades sejam estimuladas continuamente. Paviani afirma que “a aprendizagem consiste em saber-fazer, em efetivar uma habilidade, isto é uma competência determinada. Nesse sentido, o

aprender pode ser identificado pelos resultados” (2003, p. 16). Assim, compreende-se porque se pode ensinar certas coisas e outras não. Podemos ensinar, como refere Paviani, matemática ou a arte de governar, mas não temos a certeza de que podemos ensinar a virtude e o amor. Só podemos ensinar tais valores, amando os outros e sendo virtuosos com os outros.

Diante de tais considerações, torna-se importante desenvolver a aprendizagem escolar através de atitudes e práticas que contemplem valores humanos e a sensibilização dos educandos para aprender, partindo do saber-fazer e da prática de tais aprendizagens além do ambiente escolar, num contínuo movimento de despertar os sentidos humanos com experiências diferenciadas. Assim, ao aproximar a educação estética e a geografia, pretende-se dar um novo sentido à aprendizagem e à relação professor-aluno. Nessa aproximação, é importante romper com o ensino tradicional da geografia, no qual os saberes geográficos são inquestionáveis e precisam ser memorizados, sem ocorrer uma compreensão sobre a dinâmica do espaço geográfico e das relações sociais.

Amorim e Calvano afirmam que a geografia é vista como disciplina responsável pela leitura de mundo. “Na sociedade moderna, a ciência geográfica tem a tarefa de entender as relações sócio-espaciais que emergem em um contexto complexo e dinâmico” (2010, p. 33). No entanto, segundo os autores, “é muito comum o ensino de Geografia ainda se apresentar dentro das salas de aulas das escolas públicas e privadas brasileiras de uma forma conteudista, livresca, em que a decoreba ainda é a base do ensino e do aprendizado escolar [...]” (2010, p. 35). Sendo assim, a geografia escolar tem o desafio de ultrapassar as barreiras do tradicional e ampliar os horizontes de aprendizagem. Para tanto, essa transformação pode ser estimulada em sala de aula, todos os dias, ampliando-se as possibilidades de interagir e criar, modificar, analisar, posicionar-se e mudar o que é necessário.

Nessa perspectiva, o professor precisa constantemente ater-se a algumas questões que orientam o seu trabalho, tendo como intuito a participação ativa e consciente do aluno. Além disso, o professor precisa compreender como se dá a aprendizagem humana, como o conhecimento é assimilado e que fatores interferem para essa aprendizagem, incluindo nesse processo as concepções culturais próprias do grupo onde atua, a fim de construir conhecimentos realmente importantes para o cotidiano do educando.

Martins salienta que:

A superação de um ensino de Geografia repassador de conteúdos prontos e informativos e o trabalho numa perspectiva que considere a construção de um conhecimento geográfico que envolva a compreensão do espaço numa dimensão crítica e social pressupõem o entendimento de que Geografia queremos que o nosso aluno tenha na escola. Para isso, é necessário buscar referenciais e procedimentos metodológicos que possibilitem uma prática pedagógica renovada e criativa, que promova a autonomia dos alunos. (Martins, R. E., 2010, p. 141).

Considera-se que a aprendizagem se faz num processo contínuo e participativo, onde os conhecimentos precisam ser debatidos e não internalizados como algo acabado, sendo, portanto, necessário a participação ativa e constante dos educandos no processo de ensinar e aprender. Importante também é compreender qual é a importância da escola para os kaingang, e assim, construir um processo educativo atraente e contínuo.

É evidente que, para muitos, a escola não se mostra importante, pois geralmente ela reproduz um modo de vida e de ensino criado pelos não indígenas e, por vezes, a instituição escolar e os próprios educadores não conseguem dar conta dos desafios e das individualidades presentes no modo de vida kaingang. Por isso, é urgente que a escola modifique a maneira de promover a educação, a fim de construir um processo em que os educandos interajam, reflitam e se sensibilizem através de temáticas importantes para a compreensão da sua relação no ambiente em que vive, como, por exemplo, a valorização dos recursos naturais e as reflexões em torno das transformações que o homem causa, demasiadamente, à natureza.

Existe, nas escolas, uma grande necessidade de humanização dos educadores para que, estimulados participem todos de maneira igualitária. No contexto escolar kaingang, também torna-se essencial desenvolver não só a aprendizagem de conteúdos, mas promover relações estreitas com a comunidade onde está inserida, resgatando valores e promovendo a continuidade da cultura do povo.

Dessa forma, o estabelecimento de leis que regulamentam a educação escolar indígena é importante, mas, na prática cotidiana, é necessário que se faça acontecer essa educação, levando em conta o contexto local inserido num contexto maior, nacional e global, o qual envolve a dinâmica das relações sociais, culturais, econômicas, políticas e educacionais, tendo por base relações de respeito entre as diferentes etnias.

Compreendemos que a geografia, através da abordagem cultural, pode contribuir para o processo de construção de conhecimentos na relação homem-mundo, tornando os educandos mais conscientes, críticos e responsáveis pela sua atuação, na construção de sociedades comprometidas com um futuro justo para todos. Assim, o processo de ensino-aprendizagem deve ser cuidadoso, pois, levando em consideração a escassez de material

didático adequado ao contexto cultural kaingang, inúmeras dificuldades surgem na compreensão da linguagem dos livros didáticos específicos da disciplina.

Compreendemos também que a aprendizagem em geografia requer atenção, participação e sensibilização do educador, a fim de deixar espaço para que os alunos interajam no processo de descoberta. O processo de ensino-aprendizagem, durante a realização das oficinas de Educação Estética, fez-se emergir como uma essência importante neste estudo. Os alunos demonstraram-se criativos e atentos, abertos às diferentes atividades e bastante curiosos. Apesar das dificuldades nas atividades interpretativas e de construção textual, obteve-se um processo participativo e dialógico no desenvolvimento de atividades de criação, envolvendo desenho, pintura, música, observação, entre outras atividades em que os educandos puderam falar, dialogar, rir e analisar assuntos da geografia de maneira diferente da tradicional. Segundo Faustino:

[...] Foi notada a preferência dos Kaingang por relatos orais, atividades que contemplem ilustrações, trabalhos conjuntos, músicas, jogos e brincadeiras. Nas Oficinas, pudemos perceber que os Kaingang, em sala de aula, mantêm uma dinâmica bastante peculiar: interagem uns com os outros predominantemente entre si por meio da língua materna. Esse elemento enseja reflexões acerca da ação de professores índios e não índios nos processos escolares. (2010, p. 216).

Os alunos demonstraram maior dificuldade em interpretar as questões e argumentar, bem como, em criar frases para o cartaz sobre os problemas ambientais. Entretanto, no desenvolvimento de atividades de representação do espaço, através de desenho, construção da maquete e análise de imagens, demonstraram bastante interesse para aprender, o que tornou o processo bastante significativo. Como considera Vesentini:

O ensino de geografia no século XXI, portanto, deve ensinar – ou melhor, deixar o aluno descobrir – o mundo em que vivemos, com especial atenção para a globalização e as escalas local e nacional, deve focar criticamente a questão ambiental e as relações sociedade/natureza (sem embaralhar uma dinâmica na outra), deve realizar constantemente estudos do meio (para que o conteúdo ensinado não seja meramente teórico ou ‘livresco’ e sim real, ligado à vida cotidiana das pessoas) e deve levar os educandos a interpretar textos, fotos, mapas, paisagens. É por esse caminho, e somente por ele, que a geografia escolar vai sobrevivendo. (1996, p. 219).

Desenvolver a educação do olhar, do escutar e do sentir se tornam importantes ferramentas do processo de ensino-aprendizagem na disciplina de geografia. Assim, pensar a

aprendizagem da geografia em comunhão com a educação estética, além de favorecer e ampliar a construção de uma educação diferenciada para os povos indígenas, realmente, atender as suas necessidades e desenvolver nestes educandos inúmeras possibilidades de aprendizagem significativa para o seu cotidiano.

Portanto, a aprendizagem sensível e significativa é possível quando há envolvimento do grupo e o desejo de fazê-la acontecer, através de estratégias adequadas que instiguem a curiosidade dos alunos e despertem os sentidos para algo diferente, que lhes estimule sentimentos de satisfação no processo educativo.

Assim, consideramos que este trabalho não se finda nestas páginas, como afirma Lopes:

Concluir um trabalho nunca é efetivamente colocar um ponto final, estabelecer resoluções definitivas, fechar questões. Talvez seja o momento em que mais precisamos ter consciência da provisoriedade do conhecimento, da necessidade de manter a polêmica e a vigilância epistemológica. Nessa perspectiva, concluir se torna apenas o fechamento provisório de um ciclo, a reflexão sobre o conhecimento produzido, sobre as inúmeras questões que permanecem em aberto, a organização de ideias com vistas à abertura de outros projetos e, de certa forma, uma definição de princípios. (1999, p. 221).

Há muitas questões ainda a serem debatidas, e muitos caminhos a serem percorridos para que se possa construir, gradativamente, a possibilidade de uma educação escolar indígena e de um ensino de geografia diferenciado, e que contemple a cultura presente no contexto da vida kaingang.

5.3.2 Participação e interação na geografia

A participação dos alunos, durante as oficinas, tornou-se evidente por meio da proposta de atividades, pois foram instigados a criar diferentes trabalhos envolvendo conhecimentos já internalizados, como, por exemplo, a dimensão espacial, a partir de desenhos de representação do espaço. Ainda, a análise de mapas e imagens demonstrou que os alunos de etnia kaingang têm noções fundamentadas sobre localização geográfica, problemas ambientais, cuidados com a natureza, além de demonstrarem conhecimentos sobre

as paisagens e suas transformações e facilidade na criação de desenhos e pinturas.

A geografia, como ciência social, busca conhecer, analisar e compreender a evolução dos espaços ocupados e transformados pelo homem. Nessa construção social está presente a natureza, elo essencial da vida humana e da sua continuidade. Assim, para a elaboração de diferentes oficinas pedagógicas, foi levado em conta a necessidade de se trabalhar a noção de espaço, construindo diferentes possibilidades de interação dos educandos por meio da compreensão do espaço vivido e da percepção humana na sua relação com os demais seres.

É importante salientar que o espaço tem significado especial, logo, deve ser considerado nesse processo, pois é a partir das construções vividas no lugar que a aprendizagem em geografia ganha significado. Refletir sobre o lugar onde o cotidiano é construído, onde a história de um povo ganha sentido é uma forma de auxiliar na compreensão que se pretende em torno da geografia. Dessa forma, é essencial a preocupação com o educando, saber de suas expectativas e principalmente o que lhe interessa. Se o mesmo gosta de ler, escrever, pintar, cantar, observar a natureza, conversar, participar de atividades diferenciadas no ambiente escolar e em sala de aula, para a partir dessa interação, ampliar a aprendizagem.

No ensino fundamental, busca-se o domínio da leitura, da escrita, do cálculo e da compreensão dos ambientes naturais e sociais, políticos, das tecnologias, das artes e dos valores em que se fundamentam o povo kaingang e a sociedade regional, conhecimentos e habilidades que formação a identidade kaingang. A valorização da cultura, no ambiente escolar, fica evidente no PPP da escola, onde defende-se a necessidade de construção de uma proposta pedagógica que privilegie o currículo, considerando as práticas culturais, os rituais, o uso de ervas medicinais, frutas e alimentos indígenas, preservando o meio ambiente e a Terra (2011, p. 8).

É importante que o professor inspire os alunos e estimule-os a participar, instigando a sua curiosidade e o desenvolvimento de atividades coletivas. Além de desenvolver habilidades que auxiliem na aprendizagem de conteúdos, levar em conta as relações estabelecidas no ambiente escolar também auxilia nesse processo. Antunes considera que:

A escola representa o mais extraordinário espaço que a vida nos oferece para a solidariedade, e muitas vezes esse espaço é trabalhado como exercício para a individualidade. É essencial que os professores, sobretudo os de geografia e de história, ensinem o trabalho cooperativo, a ajuda recíproca e o caráter prestativo que suas disciplinas tão admiravelmente exemplificam. Assim como aprendemos a ver e a ouvir, podemos aprender também a solidariedade, a união e a cooperação. (2001, p. 136).

Valorizar as ações interpessoais no ambiente escolar é muito importante no processo de aprendizagem em geografia, isso porque a interação com outras pessoas amplia as possibilidades do aluno adquirir conhecimentos. Trocar ideias, desenvolver atividades diferenciadas e o trabalho em equipe são algumas das possibilidades para uma aprendizagem cada vez mais comprometida. Antunes salienta que:

Para a maior parte dos professores, as relações interpessoais dos alunos e o grau de afetividade que demonstram em relação aos colegas da escola constituem “assunto fora de pauta”. A ideia generalizada é que nossa missão se restringe à qualidade do ensino que desenvolvemos e às estruturas da aprendizagem que criamos. (2001, p. 145).

O autor considera ainda que, na sala de aula, necessita estar presente a interdependência, pois nenhum ser vivo, animal ou vegetal, tanto nas profundezas oceânicas, quanto na superfície da Terra, vive só. Todas as formas de vida dependem de outros seres, portanto, é essencial que os alunos compreendam esse conceito e percebam a geografia à luz dessas múltiplas e infinitas relações. Precisamos compreender que, como seres humanos, estamos em constante processo de transformação, adaptação e aprendizagem contínua, não conseguimos viver sozinhos, tão pouco suprir todas as nossas necessidades sem a colaboração e o trabalho de outras pessoas (2001, p. 158).

Nesse sentido, ao aprender geografia em sala de aula, precisamos agir de maneira participativa, interagindo, dialogando e refletindo sobre nossas ações, como seres humanos ativos nesse processo e conscientes do nosso papel social e ambiental, tanto em relação aos nossos direitos, quanto aos nossos deveres em sociedade. Instigar o aluno a cooperar em sala de aula, solidarizar-se nas atividades em equipe, ser dialógico no processo de aprendizagem, são alguns dos desafios na disciplina de geografia e no contexto geral da educação.

5.3.3 Metodologia educativa estética

No contexto escolar, a imposição metodológica, inúmeras vezes, restringe as possibilidades de criação do professor e, conseqüentemente, do aluno que aprende, visto que, o professor necessita de espaço para criar as suas aulas e desenvolver formas de ensino mais humanas e adequadas ao contexto em que atua.

Na TI em estudo, considera-se, de acordo com o PPP, a necessidade de desenvolver a interculturalidade e o fortalecimento da língua indígena, a partir da atuação de professores nativos do grupo. O fator cultural está presente no comportamento dos pais, dos alunos, dos professores e também dos funcionários da escola, criando a necessidade de um trabalho diferenciado, que esteja voltado aos valores, crenças e interesses do povo kaingang, respeitando os conteúdos mínimos exigidos nos planos de estudos e as normas vigentes como a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais (2011, p. 8).

O PPP apresenta como objetivo: auxiliar o aluno na construção de conhecimentos através de ações conjuntas, onde ele participe ativamente das atividades. O educador atuará como mediador, orientando os educandos nesse processo em que são os sujeitos da aprendizagem e deverão ser instigados à curiosidade para a descoberta de novos conhecimentos. Salienta-se que os educadores possuem liberdade para optar pelos conteúdos de cada série, considerando o contexto cultural e o desenvolvimento da aprendizagem. Também consta no PPP da escola, como um dos objetivos específicos, a busca por um novo paradigma educacional em que se construa uma educação compatível com as necessidades da cultura kaingang.

A partir da consideração expressa também nos documentos da escola, torna-se evidente que o ensino tradicional precisa ser superado e que seu lugar sejam pensadas e colocadas em prática possibilidades inovadoras que considerem a necessidade de humanizar o ensino, contemplando ações colaborativas. O PPP defende o incentivo às metodologias participativas e desafiadoras, a fim de resgatar valores da cultura kaingang e práticas que oportunizem a vivência de valores comprometidos com o respeito e a transformação social. Considera, ainda, a longo prazo, a necessidade de parcerias para oficinas em turno inverso, principalmente relacionada ao artesanato (2011, p. 17-18).

Delors salienta que:

A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta. [...] a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa - espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. (2003, p. 98).

No entanto, observa-se que a escola em estudo não possui ambiente favorável para o desenvolvimento de atividades diversificadas, nem materiais diferenciados, sendo

disponibilizado o essencial para o processo de ensino-aprendizagem. Os alunos ganham material como cadernos, lápis, borracha, há disponibilidade de papel pardo, canetões e outros materiais para trabalhos, no entanto, não há material didático em língua kaingang suficiente. Também, os livros didáticos utilizados são os mesmos usados nas aulas em escolas não indígenas, contendo uma linguagem inadequada para o contexto local. Ocorre que, muitos dos exemplos contidos nos livros, não são compreendidos pelos alunos, por serem oriundos de lugares bem diferentes do aldeamento onde estes alunos vivem.

Compreendemos que a aprendizagem em geografia se dá a partir da abordagem de várias situações de inúmeros lugares do planeta, entretanto, deve-se levar em conta a necessidade de utilizar uma linguagem compreensível e adequada para o grupo. Faustino bem coloca que:

A Educação está em pauta, respaldada por leis: o direito à diversidade e a uma escola bilíngue, todavia, é contemplada de modo genérico. Ensina-se, mas como e a quem? Os trabalhos existentes tanto na área de Educação como da Antropologia são específicos (estudos de casos) ou demasiadamente genéricos (não dão conta da especificidade de um grupo articulada às teorias de aprendizagem e desenvolvimento). No caso dos Kaingang, soma-se a esse fato a ausência de pesquisas e estudos sobre língua materna e bilinguismo. (2010, p. 217).

Considera-se a necessidade de pesquisas em torno de metodologias diferenciadas e estratégias diversificadas, que considerem o contexto cultural kaingang através de contribuições da estética. Desse modo, observa-se que as atividades realizadas, durante as oficinas, mostraram-se adequadas ao contexto local, despertando nos educandos interesse em participar e desenvolver as tarefas propostas, sentindo-se importantes no processo, não apenas lendo e copiando, mas agindo como sujeitos no processo de construção dos trabalhos. Duarte Jr. afirma que:

A questão da educação gira sempre em torno da criação e da criatividade: ao aprender, estamos *criando* um esquema de significados que permite interpretar nossa situação e desenvolver nossa ação numa certa direção. [...] A educação, dessa maneira, compreende também o ambiente cultural no qual o indivíduo vive, na medida em que lhe possibilite ou lhe vete a constituição de um sentido (o mais amplo possível) para sua existência. A circulação de ideias, significados e sentidos, no interior de uma cultura, e o acesso a essa circulação compreendem, pois o contexto formativo (educacional) mais amplo no qual estamos inseridos. Os métodos pelos quais se permite ou se veta a participação dos indivíduos nos produtos culturais são, em última análise, métodos educativos. (2008, p. 17).

A utilização dos sentidos, na aprendizagem, é uma forma de instigar os educandos para a curiosidade em aprender e participar desse processo social. Sentir cheiros, modelar a argila, coletar elementos da própria natureza, observar aspectos do espaço vivido no cotidiano e, através de desenho e pintura, recriá-lo por meio de nossas experiências pessoais, são algumas formas de tornar os educandos mais atuantes e comprometidos. Por isso, utilizarmos da dimensão estética, por meio da sensibilização e da significação da aprendizagem, as quais são uma maneira de aproximar o educando da ação reflexiva que tanto buscamos na Geografia. Nas considerações de Favaretto:

O ser humano que tem oportunidade de vivenciar a arte tem uma experiência de vida plena, pois a arte lhe possibilita a real dimensão do sonho, da imaginação, da força expressiva e comunicativa, da união entre a razão e a emoção; dá sentido à vida, pois através dela é possível emocionar-se, questionar-se, refletir sobre sua prática social e sua subjetividade. Tudo isso é possível através de uma educação que tem na arte sua força maior. (2010, p. 37).

Envolver os sentidos humanos no processo de ensino-aprendizagem torna os educandos mais atentos e pode instigar o desejo de participar ainda mais ativamente do convívio escolar, das atividades e das descobertas do grupo. A expressão dos sentimentos e dos anseios dos educandos é importante para que possamos nos aproximar destes e conhecer um pouco do que lhes é importante. Antunes salienta que:

Os laços entre alunos e professores se estreitam, e na imensa proximidade desse imprescindível afeto, tornou-se importante descobrir ações, estratégias, reflexões integradoras que necessitam ir além de um singelo “sou seu professor e gosto de você”. Não mais deve existir espaço para sala de aula em cuja porta edifica-se o simbólico cabide onde, ao entrar, o aluno deixe penduradas suas emoções e sentimentos. (2003, p. 13).

Portanto, a relação homem-natureza, por meio dos sentidos e dos sentimentos humanos, precisa estar sendo constantemente abordada no ambiente escolar e comunitário.

5.4 Significações no ambiente

Essa essência se fez importante, a partir das observações dos trabalhos realizados pelos alunos em sala de aula, nas palavras alegres, na comunicação, em suas criações e expressões. Observa-se que os alunos gostam bastante de dividir histórias do seu cotidiano e nelas encontram-se vários relatos da significação do ambiente na vida do povo kaingang: O lugar de vivência, o seu dia a dia no espaço do aldeamento, as histórias de vida, são algumas das condições que dão significado à vida kaingang.

5.4.1 Cultura e sociedade kaingang

Nessa essência, ressalta-se a força de um grupo diferenciado culturalmente, de características próprias, costumes, tradições e vivências singulares. A valorização da cultura, no ambiente escolar, fica evidente no PPP da escola, considerando as práticas culturais, os rituais, a preservação de recursos necessários à manutenção da vida. Considera-se ainda, segundo o PPP, que os valores kaingang precisam fazer parte do componente curricular, ressaltando as metades tribais *Kamé* e *Kãnhrukre* (2011, p. 18).

Na atualidade, de acordo com o que observamos no ambiente escolar e na sala de aula, percebeu-se que os alunos recebem muitas informações através da televisão e de aparelhos de rádio e celular. O contato com outras culturas, no município ou em municípios da região, também trazem novos hábitos e experiências variadas que são assimiladas pelo grupo. No entanto, muitos hábitos e costumes continuam sendo mantidos, no aldeamento, se faz um resgate cultural, inclusive através do incentivo à interação com outros aldeamentos de etnia kaingang, onde acontecem jogos e atividades culturais próprias do grupo, com intuito de incentivar os jovens a preservarem a cultura do grupo. Além do contato entre diferentes grupos, a aprendizagem ocorre no cotidiano, no desenrolar diário da vida em comunidade. Faustino afirma que:

Tem-se o princípio de que “todos ensinam a todos”, e não há uma hora apropriada para aprender; há um respeito pelo tempo certo de cada um, por isso não se observa muita “ansiedade” ou preocupação exagerada dos adultos em ensinar às crianças pelas palavras. De forma geral, elas parecem aprender mais pela observação, imitação. Tal fator se expressa na produção do artesanato, quando as crianças participam ajudando, fazendo pequenos cestos, vendendo, carregando-os para as mães, avós e tias. (2010, p. 217).

O processo de aprendizagem se dá de maneira contínua, em diferentes ambientes e em conjunto, sendo que as crianças aprendem no convívio com os adultos e por meio do exemplo. Faustino considera que “[...] às vezes, confundido com permissividade, podemos em contrapartida, salientar um respeito especial pela criança, pelo seu entendimento de mundo; elas parecem ser as únicas na aldeia que têm o direito de estar em todo lugar, participar de todos os acontecimentos sociais” (2010, p. 217). A criança kaingang não costuma ser repreendida, tão pouco os adultos agem com agressividade em relação à elas, costumam educá-las no convívio cotidiano, levanda-os consigo em atividades que desenvolvem, como, na venda do artesanato em outras cidades, fazendo com que aprendam, desde cedo, a conviver e compreender a cultura, os costumes e as relações que estabelecem em sociedade.

Laraia considera que “da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre os povos de culturas diferentes, é necessário entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema” (2009, p. 101). Compreender essas diferenças é importante para entender que ocorrem mudanças nas diferentes culturas, e que a própria cultura é modificada a cada geração, o que gera novos desafios à educação escolar.

De acordo com Faustino, tratando-se da cultura kaingang, “pelo contexto socioeconômico, no qual se envolvem em relações interculturais, aprenderam e utilizam a língua portuguesa oral. Atualmente, aceitam e defendem a escola como um importante espaço de acesso aos conhecimentos universais e à aprendizagem da língua dominante” (2010, p. 215). No entanto, considera-se que, apesar da necessidade de aprender a língua portuguesa, defendem a continuidade da língua materna e sua importância para a manutenção do grupo.

Apesar da introdução de novos hábitos e das necessidades que surgem na atualidade por causa dos avanços intensos, a língua kaingang escrita e falada compõe, ainda hoje, uma maneira de luta pela manutenção da identidade cultural do povo e ainda se observam atividades tradicionais como a confecção de artesanato, a tradição na preparação de alimentos típicos da cultura, o uso de chás e plantas medicinais, as danças, os rituais de pintura corporal, os trançados próprios de cada metade clânica, além de hábitos como o banho de rio, a coleta do broto do mato, entre outros costumes e modos de vida que são mantidos pelos membros desse grupo étnico.

Considera-se que a sociedade kaingang, apesar de todas as transformações que tem sofrido a partir do contato com os colonizadores, evidencia resistência e força, características importantes na manutenção da cultura do seu povo. A oralidade, no processo de comunicação entre o grupo, expressa também a forma com que os mesmos continuam realizando suas tarefas e convivendo em sua comunidade, sendo observados, constantemente, pelos pequenos

em suas atividades cotidianas.

Também considera-se que os meios de comunicação e os hábitos culturais originários de outros povos influenciam os jovens do aldeamento, os quais já apresentam várias características oriundas desse contato. Entretanto, para os mais velhos, a resistência cultural dos kaingang é uma forma de manter seus costumes, os quais foram herdados de seus antepassados, que procuravam transmitir seus valores e as tradições do povo aos pequenos kaingang, que observam, imitam e atentam para seu conhecimento.

5.4.2 Ambiente Escolar e interculturalidade

O ambiente escolar constitui-se como uma essência através das relações vivenciadas no cotidiano, na interação em sala de aula e nos arredores da escola. O clima na escola é bastante agradável, com alunos brincando, correndo, jogando futebol, não apenas em horários de educação física, mas também nos intervalos e início dos turnos de aula. Os profissionais tem contato entre si, espaço para debates e há a participação de pais e da liderança comunitária. O ambiente possibilita contato contínuo entre os educandos de diferentes idades e turmas, os quais desenvolvem atividades juntos, passeiam pelas salas da escola no horário do intervalo, apreciam os trabalhos das turmas, entre outras atividades.

A escola, atualmente, mostra-se como um espaço de compreensão de outras culturas, além da cultura local, tratando das transformações do mundo, trazidas por meio das tecnologias utilizadas no aldeamento, como televisores, rádios e computadores. A escola kaingang dessa TI segue um modelo educacional bastante semelhante às sociedades não indígenas, apresentando, portanto, dificuldades de adaptação ao contexto indígena. Como considera Faustino:

Essa educação tradicional é responsabilidade da comunidade e disseminada através da oralidade, de modo coletivo. A educação está pautada no fazer diário, e há aplicabilidade nessa aquisição de conhecimento, como o trabalho na roça, o trabalho em casa, o trabalho com o artesanato, o cuidar dos irmãos mais novos, ou o respeitar uma orientação dada pelos adultos. Dessa forma, em uma cultura tradicionalmente oral e baseada no fazer diário, a linguagem escrita se torna insípida, e tem pouca funcionalidade. (2010, p. 218).

O ambiente escolar constitui-se de um espaço social, onde é necessário, levar em consideração as características da aprendizagem própria desse grupo kaingang, sendo indispensável uma educação diferenciada, de modo coletivo, desenvolvendo atividades diversificadas e atraentes, onde as atividades práticas sejam tão importantes quanto as atividades de escrita, onde a oralidade seja estimulada em consonância com a leitura e a interpretação.

Martins salienta que a educação escolar tem um papel importante diante das questões contemporâneas, isso porque o cidadão busca novas competências para lidar com esse complexo mundo em que estamos vivendo. A autora salienta que a importância social da escola ampliou-se, deixando de ser apenas um auxiliar secundário e passou a ser o alicerce básico da modernidade (2008, p. 202). Nóvoa considera que:

É no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação. Universidades e especialistas externos são importantes no plano teórico e metodológico. Mas todo esse conhecimento só terá eficácia se o professor conseguir inseri-lo em sua dinâmica pessoal e articulá-lo com seu processo de desenvolvimento. (2001, p. 25).

A escola constitui-se em um ambiente que possui um papel extremamente significativo na construção de sujeitos e na transformação de suas formas de ver o mundo, assim, a escola é responsável pela formação de valores como a solidariedade, o comprometimento, o respeito, a valorização do ambiente e da cultura de cada povo. É papel da escola incentivar atitudes interculturais, ampliando as vivências significativas entre diferentes grupos que a constituem ou que fazem parte do mesmo município ou da mesma região. Nas considerações de Nötzold, na atualidade:

A escola possui um importante papel junto à comunidade, pois não é apenas um local “para se ensinar e aprender” e sim representa um órgão aglutinador, onde os processos ensino-aprendizagem juntamente com o fortalecimento da cultura e das práticas específicas Kaingangs, realizam as etapas necessárias para o processo socializador. Entende-se aqui como processo socializador as práticas das atividades cotidianas que, conjuntamente com o aprendizado da língua materna estão sendo retomadas pelos alunos e professores. Para que tudo isso seja possível é preciso a união de todos num objetivo comum, nesse sentido, sentam-se lado a lado para discutir as ações referentes à educação: escola-comunidade-lideranças. (2003, p. 11).

Tratando da interculturalidade, percebe-se que esse processo ainda não se encontra muito desenvolvido entre indígenas e não indígenas na região em estudo. Apesar dos avanços na legislação, na busca pela autoafirmação, a aproximação entre esses diferentes povos não se encontra evidente, visto que, as disputas territoriais, econômicas e socioculturais são alguns dos fatores que dificultam a convivência efetiva entre todos os membros dos diferentes grupos.

As vivências interculturais não são verificadas no contexto escolar com muita frequência, pois os educandos indígenas só se deslocam até a sede do município em datas comemorativas, como o desfile de sete de setembro ou em palestras que reúnem todas as escolas, já que, devido ao grande número de alunos, essa prática se torna difícil. Antunes considera importante que os educadores de geografia, sempre que se manifestar uma oportunidade, discutam com os alunos valores de outros tempos e de outras culturas, as quais também se refletem no seu cotidiano, fazendo-os experimentar a vivência desses valores no plano das suas percepções de mundo (2001, p. 140).

Há alunos indígenas que interagem mais com alunos não indígenas, visto que, optaram por estudar em escolas municipais. No entanto, a maioria dos que frequentam a escola estadual indígena, não possuem contato com alunos não indígenas, o que torna o processo de interculturalidade pouco favorecido. Durante o processo de interculturalidade nas aulas de geografia é importante considerar a relação entre diferentes conhecimentos, salientando a abordagem cultural, em que inúmeros povos constituem um emaranhado de relações sociais no ambiente, cada qual com concepções diferenciadas, mas que ao mesmo tempo, precisam ser compreendidas e respeitadas.

O Conselho Indigenista Missionário (CIMI) considera importante que:

Como o currículo parte da construção do conhecimento de uma forma global e coletiva, os conteúdos precisam estar inter-relacionados, partindo sempre dos etnoconhecimentos de cada povo, intensificando as dimensões interculturais. A metodologia é parte integrante do currículo, e deve ser sempre pensada a partir do sistema educacional próprio de cada etnia. (1993, p. 9).

É papel da geografia, contribuir para que, no ambiente escolar, as práticas interculturais se tornem parte do cotidiano, favorecendo o processo educativo e as relações entre diferentes grupos, tornando a interculturalidade uma realidade e não apenas uma utopia. Nesse processo, a escola torna-se ferramenta para a construção de novas relações sociais, em que diferentes grupos, com diferentes costumes, hábitos, histórias e tradições sintam-se

contemplados e tenham reconhecidos os seus direitos, para além da mera tolerância, mas através de relações conscientes e interativas, desenvolvam, de fato, a consciência humana.

Antunes relata que:

A escola ao assumir, um papel "educativo" e, portanto, ao usar a herança cultural a ser transmitida como instrumento para desenvolver competências, aguçar sensibilidades, ensinar a aprender, animar inteligências, desenvolver múltiplas linguagens, capacitar para viver, e assim, "transformar" o ser humano; as relações interpessoais passaram a ganhar dimensão imprescindível. (2003, p. 12)

As relações interpessoais devem ser estimuladas e validadas através da interculturalidade, considerando não apenas as diferenças entre os seres humanos, mas levando em conta a diversidade de povos, cujas culturas se encontram em intensa luta pela sua legitimidade. As práticas interpessoais, no ambiente escolar, devem dirigir-se à coletividade, à solidariedade e ao entendimento entre diferentes seres, os quais necessitam da vida em sociedade e das relações com outros seres para a sua continuidade e afirmação.

Antunes salienta que os professores ajudam na criação de um clima positivo no ambiente escolar:

[...] quando impedem condutas injustas, rótulos descabidos; quando exibem a arte popular, mostrando a beleza na ingenuidade, o valor cultural do exotismo e como o que achamos 'estranho' e 'diferente' é apenas expressão de pontos de vista que não podem abrigar generalizações e transferências. (2001, p. 140).

Estabelecer espaços de convivência com diferentes grupos, sejam eles de diferentes faixas etárias, condições sociais ou culturais, aumenta a interação e a consciência de mundo destes educandos e a sua consciência humana. Antunes, salienta ainda que, “o estudo e a prática das relações interpessoais buscam examinar os fatores condicionantes das relações humanas e, face aos mesmos, sugerir procedimentos que amenizem a angústia da singularidade de cada um e dinamizem a solidariedade entre todos que buscam conviver em harmonia” (2003, p. 10).

No ambiente escolar, a vivência de relações interativas que valorizam a interculturalidade, ampliam o processo de humanização, tornando os educandos mais conscientes da diversidade cultural do nosso país e da necessidade de sermos de fato cidadãos, não só constituídos de direitos, mas seres humanos dotados de sentimentos, anseios,

necessidades e, acima de tudo, dotados da capacidade de aceitar o outro, de interagir com ele, de maneira a formar um ambiente de aprendizagem e de carinho entre todos, que se estenda para além da escola, tornando a comunidade em que se insere, parte desse processo de transformação social.

5.4.3 Consciência no espaço natural

Essa essência parte da concepção em torno da construção da aprendizagem, considerando o eixo - sociedade - espaço - cultura. Estabelecer relações no espaço onde vivemos, remete-nos ao exercício de analisar as vivências neste espaço e conseqüentemente a consciência que temos dessa relação. As relações entre a sociedade, o espaço ocupado por esta e sua cultura, surgem a partir das vivências cotidianas e da interação entre os seres. Assim, certos hábitos, costumes e percepções são adquiridos e formam a cultura, permeada por inúmeras expressões próprias de cada grupo. Antunes salienta que:

O primeiro passo a ser conquistado pelo professor para a efetiva compreensão dessas relações entre o ambiente e a ação humana deve ser a percepção do aluno para a realidade em que vive e que conhece. Não importa se o tema é trabalhado no Sudeste ou no Norte, no campo ou na cidade, se é o agora ou o ontem, *o essencial é que os alunos percebam a integração com base nos espaços que habitam.* (2001, p. 156).

As antigas histórias contadas pelos mais velhos, as mudanças atuais no espaço ocupado, são algumas considerações da relação da sociedade no espaço e que, por meio da cultura, no caso kaingang, expressa-se no mito de origem desta etnia, através do qual inúmeros elementos integram ser humano-natureza, reforçando sua origem da terra. O contato dos educandos com o ambiente natural está presente nos desenhos, nas falas, nas atividades que realizam fora do ambiente escolar. Raramente ficam em casa, desenvolvendo, no seu dia a dia, experiências diferenciadas com outras pessoas e com os elementos presentes do lugar onde vivem.

Nos trabalhos elaborados nas aulas de geografia, o contato com a natureza foi constantemente demonstrado, no entanto, a presença de lixo na comunidade, no entorno da escola e o constante descuido no próprio ambiente escolar, demonstram dificuldades em

cuidar e preservar o meio onde vivem. A presença de árvores no entorno das casas é reduzida, também a presença de hortas e pomares não é frequente em todas as residências. O contato constante com os recursos hídricos é muito importante para as crianças e adolescentes, tanto que muitos deles deixam de ir à escola para banhar-se no rio próximo à entrada do aldeamento.

Durante as oficinas, ouviam-se vários comentários sobre a natureza, falavam do contato com os rios e córregos, das idas até os campos de futebol próximos ao mato. Os alunos comentam bastante sobre as paisagens que gostam, mas poucos se reconhecem, também, como responsáveis pela poluição, pelo desmatamento e por outros problemas ambientais presentes no território kaingang.

O mato onde coletam madeira, onde correm, brincam e de onde retiram alguns alimentos como o pinhão e o broto do mato, os rios onde se banham até mesmo em dias gelados de inverno, os barrancos onde escorregam contentes, principalmente em dias chuvosos, as escassas árvores frutíferas por entre as casas que lhes servem de escalada nas brincadeiras, são algumas das expressões da vida cotidiana e coletiva no contato com a natureza. Para eles, a natureza é sua extensão, tudo é realizado no espaço comunitário e em comunhão com ela.

Poucas crianças no aldeamento possuem brinquedos, a maioria das brincadeiras são criadas pelos grupos e vivenciadas no contato com o ambiente natural. Poucas crianças possuem bicicleta e, na possibilidade de possuir, divide-se com outros na hora da brincadeira, assim, logo se quebra, pois não suporta tanto uso e assim, seguem a brincar somente com o que a natureza lhes oferece.

O ambiente do aldeamento já não pode ser considerado puramente natural, pois se encontra intensamente povoado, com famílias vivendo em espaço reduzido na sede da TI. O aldeamento tem iluminação nas residências e nas vias públicas, no entanto, possui inúmeros problemas como um inadequado tratamento do lixo e dos resíduos domésticos. O que acarreta crescentes problemas ambientais, pois os animais e seres humanos convivem com o lixo no mesmo espaço, os córregos, poluídos pelos resíduos domésticos, cortam algumas ruas. Diante disso, a relação com o ambiente, antes saudável e intensa, perde espaço para problemas como esses.

No aldeamento, a utilização de recursos audiovisuais, como o acesso à televisão aberta e por assinatura tem modificado as relações entre os seres humanos e o ambiente. Alguns alunos costumam comentar que passam horas assistindo televisão, logo, sem o contato na natureza, que lhes é próprio e muito significativo.

Ao abordar a questão sociedade-espaco-cultura vem à tona a percepção do espaço como se este não houvesse sido transformado, numa situação de negação ao processo de transformação atual. Ormezzano e Poma salientam que “a ideia básica de uma ética ambiental é a de que o meio natural é finito e limitado e que destruí-lo pode significar uma espécie de suicídio em massa a curto ou longo prazo” (2013, p. 224).

Sendo assim, é necessário um exercício de pensar o mundo como ele é, considerando o passado como um alicerce, vislumbrando uma maneira ecológica de transformar o local, a partir da educação, num processo contínuo, em que a participação dos alunos seja um exercício constante, visto que, constituem-se parte desse processo de transformação que vem ocorrendo na relação entre o homem e o meio ambiente. Ormezzano e Poma consideram que:

Estilos de cultura popular expressam uma vivência coletiva e criam uma ética da estética, ou seja, um vínculo social baseado em emoções, sentimentos e afetos postos em jogo na cena pública. Logo, podemos inferir que é na ecologia que se expressa o sentimento de pertença a um lugar ou a um grupo social determinado (2013, p. 224).

As vivências coletivas no aldeamento kaingang expressam, além da cultura do grupo, a oportunidade de interagir com a natureza de maneira a ampliar a consciência ambiental. Portanto, a educação escolar, também no contexto indígena, precisa servir como um espaço e um momento de criar oportunidades de refletir e repensar atitudes com o intuito de melhorar o ambiente onde vivemos, de respeitar os recursos naturais e perceber que são essenciais à sobrevivência de todos no planeta.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de pesquisa, que se finda nestas páginas, teve como objetivo principal investigar a contribuição das oficinas de educação estética na aprendizagem dos alunos indígenas de 6º ano, através da disciplina de geografia, considerando a necessidade de uma educação sensível e significativa. Para tanto, no decorrer da pesquisa, procuramos responder a sua problemática, verificando de que maneira as oficinas de educação estética podem contribuir na aprendizagem em geografia, facilitando a compreensão espacial e as relações socioambientais e culturais vivenciadas no cotidiano do aldeamento.

Por meio da pesquisa bibliográfica sobre as principais temáticas que norteiam esse estudo, foi possível iniciar este trabalho e, posteriormente, através da pesquisa de campo, tornou-se possível conhecer a realidade da escola e alguns aspectos culturais do povo kaingang, por meio do contato com a equipe diretiva, professores e educandos. Foi possível, também, interagir com os alunos de uma turma de 6º ano, observá-los, durante as aulas ministradas pelo professor titular e, na sequência, criar e aplicar as oficinas em sala de aula, considerando as experiências relatadas pelos professores de geografia e as necessidades em torno de conteúdos a serem trabalhados com a turma.

A relação entre a geografia, a cultura kaingang e as possibilidades oriundas da educação estética tornaram possível construir atividades diferenciadas, procurando ir além da educação tradicional. Assim sendo, no decorrer deste trabalho de pesquisa, procuramos cumprir com os objetivos específicos delimitados inicialmente: Conhecer aspectos da cultura kaingang e o contexto sociocultural do aldeamento, observar como se dá o processo de ensino-aprendizagem entre os educandos de 6º ano, na disciplina de geografia e, criar, aplicar e descrever oficinas de educação estética, adequadas ao contexto local. Decorridas as etapas descritas no decorrer do trabalho, tornou-se possível realizar a análise dos dados através do método fenomenológico de Giorgi (1985) e verificar possíveis avanços obtidos por meio das oficinas.

Dentre os aspectos debatidos na pesquisa, consideramos importante a discussão em torno dos avanços educacionais a partir da Constituição Federal de 1988, que tornaram possível o acesso à educação bilíngue, diferenciada e de qualidade, para todos os grupos indígenas. Citamos, como exemplo, as leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 que versam sobre a inclusão da diversidade cultural no currículo escolar, por meio do ensino da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”. No entanto, apesar dos avanços, ainda há muito a ser realizado

para que a educação escolar indígena atenda as necessidades de cada etnia.

A educação escolar é, atualmente, uma reivindicação das populações indígenas, além da luta pela visibilidade social, por cidadania, saúde, pelo direito à terra, pela dignidade e reconhecimento como povo diferenciado culturalmente. A escola, na atualidade, é concebida como um importante espaço social de integração, diálogo, reflexão e aprendizagem, na relação professor-aluno e em comunidade. No entanto, a escola não é a única responsável pela educação kaingang, visto que, a educação vai além do contexto escolar e de sala de aula. Nesse contexto, seria interessante que a escola repensasse sua atuação, quanto escola indígena, em relação ao que pode ser transformado, com o intuito de aproximar-se da comunidade, das famílias e, principalmente, dos educandos.

Compreende-se que, o modelo atual de educação e de escola, tradicional, linear, com horários rígidos, conteúdos estanques, livros didáticos de difícil compreensão, não abrangem adequadamente os anseios dos educandos de etnia kaingang. Para que se torne possível uma educação escolar indígena diferenciada e de qualidade, é imprescindível a luta pela garantia da aplicabilidade das leis que lhes garante essa educação. É importante considerar a necessidade de melhorias no ambiente escolar, com salas de aula, espaços para lazer e atividades recreativas adequados, além da implantação de laboratórios, hortas comunitárias, refeitórios adequados, entre outras necessidades de infraestrutura.

A implantação de projetos que ampliem a relação escola-aluno-família também é uma maneira de trazer a comunidade para perto da escola e com ela realizar as mudanças necessárias. Investir na formação continuada dos educadores, na confecção de materiais adequados para cada faixa etária, de acordo com a realidade indígena kaingang, constituem-se como importantes passos a fim de ampliar e melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Ainda, torna-se essencial subsidiar a aquisição de recursos didáticos específicos, que auxiliem a aprendizagem dos alunos kaingang, para que se construa efetivamente uma educação de qualidade, considerando também os conhecimentos e as possibilidades de educação oriundas do próprio grupo.

Ficou evidente, durante a realização da pesquisa, que a cultura kaingang revela outra maneira de considerar a necessidade da escola, que precisa ser levada em conta e repensada pela comunidade escolar, em parceria com as lideranças do aldeamento, para o desenvolvimento de uma educação diferenciada e de qualidade, em que escola-legislação-comunidade atuem juntos para alcançar as mudanças necessárias.

Evidencia-se que, sendo essa uma escola indígena bilíngue, teoricamente, os educandos de 6º ano já teriam a possibilidade de dominar a segunda língua, visto que

iniciaram seus estudos nessa instituição escolar ainda nos anos primários. Se estes alunos indígenas não tem conseguido ler, escrever e interpretar de maneira adequada, torna-se importante atentar para esse fato e buscar soluções possíveis para mudar a realidade e auxiliar os educandos a permanecerem na escola e tornarem-se parte importante na continuidade de sua comunidade, perante outras esferas da sociedade local, regional e nacional.

Diante destas considerações, percebe-se que há muito ainda que evoluir, com o intuito de construir uma educação escolar indígena que instigue os educandos e valorize ainda mais a sua cultura e as construções socioespaciais de seu grupo, etnicamente diferenciado e dotado de conhecimentos, tradições e costumes que precisam ser respeitados, continuados e trabalhados em sala de aula. Esse processo exige recomeço e um redimensionamento a cada novo dia, em que todo o corpo docente sintam-se sujeito ativo, responsável pelas mudanças, instigando os alunos a conhecer o mundo e conhecer-se, a partir dos conhecimentos que já possuem em seu grupo.

Durante a pesquisa, no convívio no ambiente escolar indígena, evidenciou-se atitudes de respeito e a busca pela participação da comunidade no cotidiano da escola. Os educadores procuram manter contato com familiares e dialogar sobre os problemas encontrados na escola. Nota-se que os educandos são tímidos e pouco interagem nas aulas, aceitando pacificamente a dinâmica estabelecida pelo educador em sala de aula, e, da mesma forma, não participam das decisões no contexto escolar e não omitem opiniões.

Levando em conta aspectos dessa realidade, buscou-se refletir sobre possíveis caminhos para realizar um trabalho que considere o ser humano como sujeito da aprendizagem, considerando quem é esse aluno e quais são as suas experiências de vida, seus conhecimentos e suas curiosidades. Por meio da compreensão da cultura própria do grupo kaingang da TI em estudo, da compreensão do seu processo de desenvolvimento histórico, bem como, considerando o contexto escolar desse aldeamento, inúmeras possibilidades de ação educativa foram pensadas para procurar promover contribuições à aprendizagem na disciplina de geografia.

Por vezes, no processo educativo cotidiano, desenvolvemos atividades diferenciadas, mas logo caímos na monotonia do livro didático e das atividades exclusivamente interpretativas, próprios da educação tradicional, sem reflexão, sem despertar os sentidos e os sentimentos dos educandos. É necessário, nesse contexto, promover atividades que instiguem o educando a sentir-se parte do mundo, fazê-lo consciente de que é parte do espaço, sendo, também, responsável pelas ações em sociedade e em relação à natureza, estimulando, assim,

uma aprendizagem significativa, consciente e sensibilizadora, tomando como ponto inicial o local onde vive, que lhe traz um significado, sentimentos de pertencimento e de identificação.

Durante a pesquisa, foi de grande valia considerar as contribuições da educação estética, auxiliando-nos a compreender e tentar promover a interação dos educandos como agentes ativos na sua formação, participando, dialogando e inserindo-se na construção de atividades diferenciadas, que promovam a ampliação do saber por meio de uma aprendizagem sensibilizadora e significativa. Desse modo, o movimento que procuramos propor é o de utilizar a educação estética de maneira frequente, a partir de diferentes estratégias e experiências, as quais podem ser levadas para a sala de aula no cotidiano, gerando a possibilidade de desenvolver um trabalho melhor a cada dia, por meio da sensibilização que a arte, envolvendo os sentidos humanos, nos proporciona.

Bem sabemos que não é tarefa simples desenvolver esse processo de ensinar e aprender em sala de aula, tão pouco uma tarefa que se faz sem planejamento. Exige reflexão, conhecimento, o desenvolvimento de habilidades e o constante movimento de pensar e repensar a práxis, de doar-se à profissão, tendo em vista um contínuo processo de indagar a si mesmo sobre o trabalho que desenvolve. O educador, em nossa concepção, não nasce pronto, precisa transformar-se sempre no melhor que pode ser. Entre falhas, acertos e constantes readequações, faz-se a cada novo dia um processo de melhorar a si mesmo, tendo como finalidade construir uma educação de qualidade, que atenda as necessidades socioculturais dos educandos e interaja com outras etnias, procurando tornar o ambiente escolar atrativo para os alunos kaingang.

Nessa perspectiva, precisa-se levar em conta a quem estamos ensinando, que necessidades estes alunos têm e qual é o nosso papel para a construção de uma aprendizagem que tenha sentido para eles. Ressalta-se que, quando se privilegia o diálogo, a participação de todos os educandos, o despertar das emoções, torna-se mais fácil atingir as melhorias necessárias. Sendo assim, a humanização das relações entre professores e alunos e destes no processo de aprender e ensinar pode despertar novas formas de ver e vivenciar o mundo, o aldeamento e as relações que se estabelecem no espaço escolar.

No ambiente da sala de aula os educandos mostraram-se abertos à novas aprendizagens, porém, em alguns momentos apresentaram dificuldades na leitura, compreensão e interpretação, além de algumas dificuldades em criar seus próprios trabalhos, preferindo atividades em grupo ou em duplas. Nesse contexto, ao propor a interação entre o educando, o educador e o contexto local, é importante considerar o que temos proporcionado aos nossos alunos para que, de fato, consigam compreender conceitos e utilizá-los de maneira

significativa em seu cotidiano.

No ensino da geografia é muito importante buscar formas variadas de construir conhecimentos que envolvam o educando, a comunidade e o seu contexto cultural, considerando as subjetividades de cada educando e a capacidade de dialogar no processo de ensinar e aprender. Mas como, afinal, tornar possível essa tarefa? Como bem sabemos, são poucos períodos de aula da disciplina de geografia, há dificuldades na disponibilidade de materiais, escassez de recursos, infrequência dos alunos, evasão escolar, falta de incentivo familiar, dificuldades de escrita e leitura, entre outros fatores.

Estamos conscientes de que não é um processo fácil, que ocorre no estalar dos dedos. Sabemos, também, que em cada turma a aprendizagem ocorre de formas diferentes, os educandos são diferentes, e nesse caso, os alunos indígenas kaingang tem sua cultura diferenciada e estes são diferentes entre si, tendo suas características, suas especialidades, suas dificuldades e seus conhecimentos que precisam ser levados em consideração. Sendo assim, o desafio que os educadores têm é realizar um exercício de aguçar os sentidos, sentir, antes mesmo de propor o exercício de sentir aos alunos, para posteriormente desenvolver a percepção e a sensibilização dos educandos através dos sentidos, dos cheiros, dos gostos, instruindo a sentir a geografia em várias experiências de aprendizagem. É olhar para os seres humanos em seu contato junto à natureza, nas transformações que causa, nos problemas ambientais, tão presentes nesse espaço e, através da aprendizagem escolar, construir possibilidades de repensar nossas atitudes.

As linguagens artísticas contribuem nesse processo de despertar para uma nova forma de aprender, onde a linguagem verbal não consegue, por si só, se realizar. Faz-se necessário transformar a aula num processo de despertar de emoções, sentimentos e curiosidades, utilizando os sentidos para criar um processo educativo mais atraente e prazeroso. Sendo assim, compreendemos que, quanto maior a criatividade do educador, maiores serão as chances de chamar a atenção do aluno para a aprendizagem. Quanto mais estimular este aluno para a cooperação e a participação em grupo, maiores serão as chances dele se sentir incluído, fazendo parte do grupo como um sujeito importante, que faz a diferença na sala de aula.

No contexto atual é necessário buscarmos a formação do aluno de maneira que este aprenda a aprender e encontre meios de participar desse processo em sala de aula, junto aos demais alunos. Esse processo exige estímulo constante por meio de recursos variados, permitindo ao educando espaços para observar, pesquisar, manusear materiais didáticos, enfim, que tenha espaço para falar e questionar, não apenas para ler, escrever e copiar conteúdos.

No decorrer desta pesquisa, diante dos questionamentos, dúvidas e readequações, percebemos o quanto o exercício da reflexão se faz necessário no cotidiano do educador de geografia. Essa ciência, no ambiente escolar, abre-se em uma imensa variedade de temas, formas e conexões, tornando-se essencial para o entendimento da evolução humana no espaço e das relações estabelecidas pelos variados grupos no lugar em que habita.

É inconcebível, na atualidade, que na disciplina de geografia ocorra um processo de ensino-aprendizagem estanque, tradicional e linear. A geografia é movimento, transformação, relações de troca, é o cotidiano acontecendo e a vida transformando-se constantemente, ali, aqui, lá, em todos os lugares e nos mais variados grupos humanos. A geografia ocorre em contextos culturais diferentes, abrangendo vidas e histórias distintas. Em cada parte do espaço existe uma infinidade de saberes que precisam ser considerados, por isso mesmo não existe apenas uma geografia, uma verdade, uma certeza.

Entendemos que é um grande desafio da escola e também da disciplina de geografia, na atualidade, ser um espaço em que os alunos sintam-se integrados para aprender, onde possam desenvolver relações interculturais, compreendendo a diversidade de povos, culturas, costumes, modos de vida, aspectos essenciais para a formação de seres humanos conscientes do seu papel no mundo e do respeito necessário à continuidade da vida social.

A utilização dos sentidos no processo educativo (o tato, o paladar, o olfato, a visão e a audição) pode ser um meio de estimular a curiosidade dos educandos e instigá-los a participar mais ativamente das aulas. Com isso, fica evidente o papel do educador nesse processo de construção significativa da aprendizagem, onde precisa dedicar horas do seu tempo para preparar materiais, pesquisar, assistir documentários, preparar atividades compatíveis com as diferentes faixas etárias e etapas da aprendizagem, de acordo com os conteúdos geográficos e a cultura local.

As atividades de desenho, pintura, colagem, fotografia, poesia, música, leitura de imagem, trabalhos com argila, constituíram-se como recursos importantes, contribuindo para o despertar dos sentidos e de outros sentimentos na aprendizagem. Portanto, este trabalho de pesquisa vem ao encontro da necessidade de ampliar as possibilidades de uma educação diferenciada, procurando promover um processo de ensino-aprendizagem em geografia que seja significativo, considerando os sentimentos dos educandos em relação aos conhecimentos que constroem e os sentidos humanos, num processo contínuo e consciente pela busca da humanização da educação para uma formação cidadã e integrada.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Maria Lúcia M. (org.). *Oficinas em Dinâmica de Grupo: um método de intervenção psicossocial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Aspectos do processo de educação escolar bilíngue dos Apinayé. In: *Cadernos de Educação Escolar Indígena*. PROESI, Elias Januário. SELLERI, Fernando Silva (Org.). Barra dos Bugres: UNEMAT, v. 6, n. 1, 2008.
- AMORIN, Cassiano Caon. CALCANO, Flávia. Onde está a Geografia? Análise das matrizes curriculares dos cursos de formação de professores do ensino fundamental em Juiz de Fora/MG. *Instrumento*. R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 12, n. 1, jan./jun. 2010.
- ANDRADE, Manuel Correia de. *Geografia Ciência da Sociedade*. 2. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.
- ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 35-45.
- ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ANGROSINO, Michael. *Etnografia e Observação Participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANTUNES, Celso. *Relações interpessoais e auto-estima*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- ANTUNES, Celso. *A sala de aula de geografia e história: inteligências múltiplas, aprendizagem significativa e competências do dia-a-dia*. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- ARAÚJO, Ana Valéria. Et. al. *Povos Indígenas e a Lei dos "Branços": o direito à diferença*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACED/Museu Nacional, 2006.
- ARRUDA, Rinaldo Sérgio Vieira. Imagens do Índio: Signos da Intolerância. In: GRUPIONI, Luís Donisete. VIDAL, Lux Boelitz. FISCHMANN, Roseli. (Org.). *Povos Indígenas e Tolerância: Construindo Práticas de Respeito e Solidariedade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.
- BANKS, Marcus. *Dados visuais para pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino das artes*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BECKER, Ítala I. B. O índio Kaingang no Rio Grande do Sul. São Leopoldo: Unisinos, 1995.
- BECKER, Ítala Irene B. *O Índio Kaingáng no Rio Grande do Sul*. Revista de Antropologia, n. 29. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1976.

BEMFICA, Vera Teresa Sperotto. AZEVEDO, Cláudio Tarouco de. A educação estética ambiental do olhar e do escutar: do estranhamento à criação. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*. REVBEA. Rio Grande, V. 7, n. 1, p. 50-62, 2012.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. DIAS, Fabiele Pacheco. Kãki Karan Fã: reflexões acerca da educação escolar indígena. In: CARNEIRO, Luiz Carlos da Cunha. PENNA, Rejane. SILVA, Gilberto Ferreira da. (Org.). *RS Índio: cartografias sobre a produção do conhecimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

_____. GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. *Currículo sem Fronteiras*, UFRGS: Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 53-69. Jan/Abr., 2012.

_____. MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. In: *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75, dez. 2010.

BERTRAND, Yves. VALOIS, Paul. *Paradigmas educacionais: Escolas e sociedades*. Lisboa, Instituto Piaget, 1994.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. SILVA, Adriane Costa da. Perspectivas Históricas da Educação Indígena no Brasil. In: PRADO, Maria Ligia Coelho. VIDAL, Diana Gonçalves. (Org.). *À Margem dos 500 Anos: Reflexões Irreverentes*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002. p. 63-82.

BLOOM, Benjamin Samuel. *Características humanas e aprendizagem escolar*. Tradução: Maria Angela Vinagre de Almeida. Porto Alegre - Rio de Janeiro: Globo, 1981.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. A Inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica. *Revista do Mestrado em História*, Vassouras, v. 12, n. 1, p. 71-84, jan./jun., 2010.

BRAGA, Rhalf M. *O espaço geográfico: um esforço de definição*. São Paulo: GEOUSP, 2007.

BRAGA, Marcio André. Os selvagens da província: índios, brancos e a política indigenista no Rio Grande do Sul entre 1834 e 1868. (dissertação de Mestrado). Unisinos, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. Estatuto do Índio. Decreto nº 6001. 19 de dezembro, 1973.

_____. Lei Federal nº 11.645, de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a

obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União. Brasília, SAJ, 2008.

_____. Lei Federal nº. 10.639, de janeiro de 2003. Estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira no currículo da Rede de Ensino no Brasil. Brasília: Gráfica do Senado, 2003.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução n. 2, de 7 abril de 1998. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Resolução n. 003/99. Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, p. 58, 10 nov. 1999.

_____. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília: 1996.

BURATTO, Lucia Gouvêa. *A educação escolar indígena na legislação e os indígenas com necessidades educacionais especiais*. 2007. [artigo científico]. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/565-4.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2013.

CALLAI, Helena C. Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago., 2005.

_____. Helena C. O Estudo do Lugar como Possibilidade de Construção da Identidade e Pertencimento. *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*, 2004.

_____. Helena C. Do ensinar Geografia ao produzir o pensamento geográfico. In: REGO, Nelson. et al. *Um pouco do mundo cabe nas mãos: Geografizando em Educação o Local e o Global*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

_____. Helena C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (org.). *Ensino de Geografia: Práticas e contextualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. Helena C. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, Antônio C. et. al. *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade - UFRGS/AGB, 1999. p 57-63.

CANDA, Cilene Nascimento. Lá vai a vida a rodar: reflexões sobre práticas cotidianas em Michel Maffesoli. *Revista Rascunhos Culturais*, Coxim/MS, v.1, n.2, p. 63 - 77 jul./dez., 2010.

CASTRO, Thiago Gomes de Castro. GOMES, William Barbosa. Movimento Fenomenológico: Controvérsias e Perspectivas na Pesquisa Psicológica. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, vol. 27 n. 2, p. 233-240, Abr-Jun., 2011.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: _____. CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. *Ensino de Geografia: práticas e contextualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTROGIOVANI, Antônio C; GOULART, Lúgia Beatriz. Uma contribuição ao ensino da geografia: a noção da espacialidade e o estudo da natureza. In: *Geografia: pesquisa e prática social*. São Paulo: Marco Zero, AGB, Terra Livre, n. 07, 1990.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 16. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2010.

_____. *Ensino de geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino*. São Paulo: Contexto, 2005. 66-78 p.

_____. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.

CIMI. Conselho Indigenista Missionário. Concepção e prática da educação escolar indígena. *Cadernos do CIMI 2*. Brasília, 1993.

CLAVAL, Paul. A paisagem dos Geógrafos. In: CORRÊA, Roberto Lobato. ROSENDAHL, Zeny. *Paisagens, textos e identidade*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

COPATTI, Carina. *Espaço Rural: transformações, cultura e memória*. Editora Imed: Passo Fundo, 2010.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito chave da Geografia. In: CASTRO, Iná E. et al. (Org.). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996. p. 15-47.

COSTELLA, Roselane Zordan. SCHÄFFER, Neiva Otero. *A Geografia em projetos curriculares: ler o lugar e compreender o mundo*. Erechim: Edelbra, 2012.

CROCHÍK, José Leon. *Preconceito, indivíduo e cultura*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Educação escolar e ameaças à sobrevivência das línguas indígenas no Brasil Meridional* [recurso eletrônico]. BRASA IX. New Orleans/LO, USA,

2008. Valadares Univ. of New Mexico, 2008. Disponível em: <http://www.brasa.org/Documents/BRASA_IX/Wilmar-DAngelis.pdf>. Acesso jan., 2014.

_____. Kaingáng: questões de língua e identidade. *LIAMES 2*, Primavera: Unicamp/IEL, p. 105-128, 2002.

_____. VEIGA, Juracilda. Bilinguismo entre os Kaingáng: situação atual e perspectivas. In: *IV Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, Campinas, SP, 1995. DELORS, Jacques. *Educação: Um tesouro a descobrir*. 8. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: Unesco, 2003.

DUARTE Jr., João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

DUARTE Jr. João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 4. ed. Curitiba: Criar Edições Ltda., 2006.

DUFRENNE, Mikel. *Estética e Filosofia*. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1981.

ENGE, Tiara Rúbia. *A cultura Kaingang como expressão geográfica da territorialidade e da educação indígena no município de Charrua – RS, 2010*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria – RS, 2010.

ERÊ, Laísa Erê. GIERUS, Renate. MARKUS, Cledes. *Povo Kaingang - Reciprocidade: base das relações*. [recurso eletrônico]. Disponível em: http://www.novolhar.com.br/noticia_edicoes.php?id=6323. Acesso: 12 ab. 2014.

FAUSTINO, Rosângela Célia. Aprendizagem escolar entre indígenas Kaingang no Paraná: Questões sobre língua, alfabetização e letramento. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.5, n.2, p. 213-219, jul.-dez., 2010.

FAVARETTO, Beatriz. *Sobre a significação das aulas de Artes para as crianças indígenas Kaingang, 2010*. (Dissertação de Mestrado). Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2010.

FIGUEIREDO, Márcio Xavier Bonorino. *A corporeidade na escola: brincadeiras, jogos e desenhos*. 6. ed. Pelotas: UFPel, 2009.

FILIZOLA, Roberto. *Didática da Geografia: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação*. Curitiba: Base Editorial, 2009.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. In: GIBBS, Grahan. *Qualidade na pesquisa qualitativa: Coleção Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: *Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis: Tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: Ibase, 2004. p. 11-31.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 34 ed. São Paulo: Paz e terra, 2011.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessário à pratica educativa*. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *À Sombra desta Mangueira*. São Paulo: Olho D'água, 1995.

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

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. 2 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1998.

GENNARI, Mario. *La educación estética: arte y literatura*. Paidós: Barcelona, Buenos Aires, México, 1997.

GIORGI, Amadeo. *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh: Duquesne University Press, 1985.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, Délcia (Org.). *Ser professor*. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 73-89.

GRUPIONI, Luís Donisete. VIDAL, Lux Boelitz. A Tolerância e os Povos Indígenas: A Busca do Diálogo na Diferença. In: GRUPIONI, Luís Donisete. VIDAL, Lux Boelitz. FISCHMANN, Roseli. (Org.). *Povos Indígenas e Tolerância: Construindo Práticas de Respeito e Solidariedade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. p. 29-39.

GUIMARÃES, Mauro. *A dimensão ambiental na educação*. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

HAESBAERT, Rogério. *O Mito da Desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HANSEN, João Adolfo. História da Companhia de Jesus no Brasil. In: MOTA, Lourenço Dantas (org.). *Introdução ao Brasil: Um banquete nos trópicos*. 2. Ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2002.

HOEBEL, E. Adamson. FROST, Everett L. (Tradução de Euclides Carneiro da Silva). *Antropologia cultural e social*. 8ª reimp. São Paulo: Cultrix, 2006.

HÖGE, Holger. Estética experimental: origens, experiências e aplicações. In: FRÓIS, João Pedro. (coord.). *Educação Estética e artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

HUISMAN, Denis. *A Estética*. Lisboa: Edições 70, 1984.

HOLGADO, Flávio L. ROSA, Kátia K. da. Olhares sobre a paisagem: A utilização de imagens de satélite e fotografias aéreas no ensino de Geografia. *Geografia Ensino & Pesquisa*, v. 15, n.3, set./dez., 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2>>. Acesso: outubro, 2013.

ISA. INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Povos indígenas do Brasil, 1996-2000*. Carlos Alberto Ricardo (editor). São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

ISA. INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Povos indígenas do Brasil* [recurso eletrônico]. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kaingang>>. Acesso: 10 out. 2013.

KAERCHER, Nestor André. O gato comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia N. OLIVEIRA, Ariovaldo U. (orgs.). *Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 221-231.

KAERCHER, Nestor André. A Geografia é o nosso dia-a-dia. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Et. Al. *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

KAHN, Marina. AZEVEDO, Marta. O que está em jogo no desafio da escolarização indígena? In: *Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. p. 57-81.

KULLOK, Maísa Gomes Brandão. Relação professor-aluno no contexto ensino-aprendizagem: as exigências na atualidade. KULLOK, Maísa Gomes Brandão (org.) *Relação professor-aluno: contribuições à prática pedagógica*. Maceió: EdUFAL, 2002.

LABEURB. Laboratório de Estudos Urbanos, Núcleo de pesquisa multidisciplinar, Centro de extensão e produção cultural. [recurso eletrônico] Unicamp. *Enciclopédia das Línguas do Brasil*. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/elb/historia_nocoos/nota_geral_grafia_indigena.htm>. Acesso 12 maio e 20 out. 2013.

LACERDA, Rosane Freire. *A convenção 169 da OIT sobre povos indígenas e tribais: origem, conteúdo e mecanismos de supervisão e aplicação*. Brasília, 2009. [recurso eletrônico]. Disponível em: <<http://api.ning.com/files/i5agau4noedcayujzpxuof0ilkvxyvto6pkibhjfaqcw3hms65kqutfpau1k33zgabepxr4jyhjvttzce0skr3oknvxs/conveno169oitcomentrios.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2013.

LANÇA, Vanessa de Souza. NOVAK, Maria Simone Jacomini. Educação, trabalho e gênero na sociedade Kaingang: Alfabetização e letramento da mulher indígena e o papel da escola entre o grupo da terra faxinal no Paraná. *V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo: Marxismo, educação e emancipação humana*. Florianópolis, 2011.

LAPPE, Emeli. *Natureza e territorialidade: Um estudo sobre os Kaingang das Terras indígenas Linha Glória/Estrela-Por Fi Gã/ São Leopoldo e Foxá*. 2012. (Dissertação de Mestrado). Lajeado, 2012.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: Um conceito antropológico*. 24. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

LESANN, Janine. *Geografia no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte, MG: Argvmentvam, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 14º ed. São Paulo: edição Loyola, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LYOTARD, Jean François. *A fenomenologia*. Lisboa: Edições 70, 1954.

LOPES, Alice R. C. *Conhecimento Escolar: Ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ. 1999.

MAFESSOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MAFESSOLI, Michel. *A contemplação do mundo*. Porto Alegre: Artes e ofícios, 1995.

MARCON, Telmo. Cultura e educação: perspectivas políticas emancipatórias. In: DALBOSCO, Claudio A., CASAGRANDA, Edson A., MÜHL, Eldon H. (orgs.) *Filosofia e pedagogia: aspectos históricos e temáticos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 291-320.

MARCON, Telmo. A trajetória Kaingáng no sul do Brasil. In: _____. *História e Cultura Kaingáng no sul do Brasil*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 1994.

MARTINELLI, Marilu. *Aulas de transformação: o programa de educação em valores humanos*. São Paulo: Petrópolis, 1996.

MARTINS, ROSA E. M. Wypczynski. Os desafios do processo formativo do professor de Geografia. 2010. Tese (Doutorado em Geografia). Porto Alegre: UFRGS, 2010.

_____. Construção dos saberes docentes do professor de Geografia. *Mercator - Revista de Geografia da UFC*, ano 08, n. 16, p. 167-175, 2009.

_____. O ensino da geografia e o uso de notícias na sala de aula. *Geo UERJ*, ano 10, v. 2, n. 18, p. 198-207, jul., 2008.

MCDOWELL, Linda. A transformação da geografia cultural. In: GREGOY, Derek. MARTIN, Ron. SMITH, Graham. (Orgs.). *Geografia Humana: sociedade, espaço e ciência social*. Tradução: Mylan Isaack. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1966.

MEC. Ministério da Educação e do Desporto. *Êg Jamên kÿ mû: textos Kanhgág*. APBKG/Dka Áustria/MEC/PNUD. Brasília, 1997.

MEDINA, Nana M.; SANTOS, Elizabeth. *Educação Ambiental: uma metodologia participativa de formação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MEIRA, Marly R. Educação Estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra (org.) *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 119-140.

MELATTI, Júlio César. *Índios do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. (tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura). 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORALES, Pedro. *Avaliação escolar: o que é, como se faz*. Rio de Janeiro: Loyola, 2003.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. *O espaço do desenho: a educação do educador*. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MOREIRA, Daniel Augusto. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOREIRA, Ruy. Repensando a Geografia. In: SANTOS, Milton (org). *Novos rumos da geografia brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1982.

NASCIMENTO, Alvacy Lopes do. Em torno do conhecimento geográfico. In: ARAUJO, Lindemberg Medeiros de. (Org.) *Geografia, Espaço, tempo e planejamento*. Ed. UFAL, 2004.

NIMUENDAJU, Curt. 104 mitos indígenas nunca publicados. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 64-111, 1986.

NONNENMACHER, Marisa Schneider. *Aldeamentos Kaingang no Rio Grande do Sul (século XIX)*. Coleção História. 32. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

NONNENMACHER, Marisa Schneider. O índio Kaingang no Rio Grande do Sul frente à Sociedade Brasileira em expansão (speculo XIX). Dissertação de Mestrado em História. Porto Alegre: PUC, 1995.

NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe. *Nosso Vizinho Kaingáng*. Florianópolis: Imprensa Universitária da UFSC, 2003.

NÓVOA, António. Professor se forma na escola. *Revista Nova Escola*, n. 142, maio, 2001.

OLIVA, Tadeu Jaime. Ensino de geografia: um retardo desnecessário. In: CARLOS, Ana. Fanni A. (Org.). *A geografia na sala de aula*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

OLIVEIRA, Sandra R. de. FAVARETTO, Beatriz. ORMEZZANO, Graciela R. *Vozes Kaimé e Kairu: Processos Educativos Estéticos vivenciados numa escola Kaingang*, 2014. (Mimeo).

OLIVEIRA, Soraya C. de Lima. SILVA, Gustavo S. da. A importância da abordagem cultural na geografia: uma perspectiva de aplicação. *III Encontro de Geografia*, Instituto Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.

ORMEZZANO, Graciela. POMA, Silviani Teixeira. Educação socioambiental, imaginário e Artes Visuais. *Rev. Educação*, Santa Maria, v. 38, n. 1, p. 219-232, jan./abr., 2013.

_____. *Educação Estética, imaginário e arteterapia*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

_____. Educação Estética: abordagens e perspectivas. *Em aberto*, Brasília, v. 21, n.77, p. 1-148, jun., 2007.

_____; TORRES, Maria Cecília. *Máscaras e Melodias: duas visões em arte e educação*. São Miguel do Oeste: Arco Íris, 2002.

_____. *Imaginário e educação: entre o homo symbolicum e o homo estheticus*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de ensino Fundamental. Coordenação da Educação Escolar indígena. *Educação Escolar Indígena*. Curitiba: SEEP – PR., 2006.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77-88, maio/ago., 2009.

PAVIANI, Jaime. *Ensinar: Deixar aprender*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

PAVIANI, Jaime. *Formas do dizer: questões de método, conhecimento e linguagem*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O perfil do professor e o ensino/aprendizagem da Geografia. In: *Cadernos CEDES: Ensino de Geografia*. Campinas: Papirus, n. 39, 1996, p. 57-63.

PORTAL KAINANG. Disponível em: <<http://www.portalkaingang.org/>>. Acesso em 21 out. 2013.

RAMOS, Alcida Rita. *Sociedades Indígenas*. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

RANGEL, Mary. *Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas*. Campinas, SP: Papirus, 2005.

RAMPAZZO, Lino. *Metodologia científica para alunos de graduação e pós-graduação*. São Paulo. 3. ed. Edições Layola, 2005.

RESENDE, Márcia M. Spyer. O saber do aluno e o ensino de Geografia. In: VESENTINI, José Willian (org.). *Geografia e ensino: textos críticos*. 4ª ed. Campinas, SP. Papirus, 1995.

REVISTA DE ANTROPOLOGIA. Convenção da Grafia dos Nomes Tribais. São Paulo, 1954. Disponível em: <http://www.portalkaingang.org>. Acesso em 28 de maio de 2013.

RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização: A integração dos indígenas no Brasil moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

RUFINO, Sonia M. Vanzella Castellar. O conceito de espaço: a contribuição da Geografia. In: MIGUEL, Antônio. ZAMBONI, Ernesta. (org). *Representações do Espaço: multidisciplinaridade na educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SAHEB, Daniele. *A educação socioambiental na formação em pedagogia*. 2008. Dissertação (Mestrado em Mestrado). Universidade Federal do Paraná - PR. 2008. Disponível em: <http://www.ppgge.ufpr.br/teses/m08_saheb.pdf>. Acesso: 19 out. 2013.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção* 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

_____. *Técnica espaço tempo*. Globalização e meio técnico científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. *Pensando o espaço do homem*. São Paulo: HUCITEC, 1980.

_____. *Por uma geografia nova*. São Paulo: Hucitec, 1978.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SECRETARIA de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). *Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena, ressignificando a escola*. Brasília, DF, 2007.

SILVA, Marcio Ferreira de; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donizete B. (Org.). *A temática indígena nas escolas: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA. Juciane Beatriz Sehn da, LAROQUE. Luís Fernando da Silva. A história dos Kaingang da Terra Indígena Linha Glória, Estrela, Rio Grande do Sul/Brasil: Sentidos de sua (re)territorialidade. *Sociedade & Natureza*, Uberlândia, ano 24, n. 3, p. 435-448, set/dez., 2012.

STEFANELLO, Ana Clarissa. *Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de geografia*. (Metodologia do ensino de história e geografia: v.2). Curitiba: Ibpex, 2008.

STRAFORINI, Rafael. *Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais*. São Paulo: Annablume, 2004.

SUERTEGARAY, Dirce Maria A. Questão ambiental: produção e subordinação da natureza. In: SILVA, José Borzacchiello da. LIMA, Luiz Cruz. DANTAS, Eustógio W. C. (orgs). *Panorama da Geografia brasileira II*. São Paulo: Annablume, 2006.

TELES, Reinaldo. *Fundamentos geográficos do turismo*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

TOMMASINO, Kimiye. *A história dos Kaingáng da bacia do Tibagi: uma sociedade Jê meridional em movimento*. Tese (Doutorado em Antropologia). Universidade de São Paulo, 1995.

VEIGA, Juracilda. *Aspectos fundamentais da cultura Kaingang*. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2006.

VENTURI, Luis Antônio Bittar. *Ensaio Geográficos*. São Paulo: Humanitas, 2008.

VESENTINI, José W. *Sociedade e Espaço*. São Paulo, Ática, 1998.

VESENTINI, José W. *O novo papel da escola e do ensino de geografia na época da terceira revolução industrial*. Terra Livre. São Paulo: AGB, 1996.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. *Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?* 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

WIESEMANN, Ursula Gojtėj. *Kaingang-Português / Português-Kaingang*. Dicionário/Curitiba: Editora Evangélica Esperança, 2002.

ANEXOS:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

CONVITE

Seu(ua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “oficinas de Educação Estética em aulas de Geografia”, sob responsabilidade da professora-pesquisadora Carina Copatti, aluna do Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF). Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de desenvolver atividades educativas com alunos de 6º ano a fim de estimular a aprendizagem sensível de diferentes assuntos na disciplina de Geografia.

Os objetivos desta pesquisa são: a) compreender a cultura Kaingang e os modos de vida deste grupo; b) conhecer como se dá o processo educativo escolar Kaingang em Geografia; c) criar e aplicar oficinas de Educação Estética adequadas ao ensino de Geografia que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem, visando estimular uma aprendizagem significativa e sensibilizadora, adequadas à cultura Kaingang.

A participação na pesquisa será em 8 encontros, pela parte da tarde, com duração aproximada de 45 minutos cada um, sendo que os dois primeiros encontros serão somente de observação da professora-pesquisadora em sala de aula, no desenvolvimento da aula de Geografia. Nos 6 encontros seguintes serão realizadas oficinas com atividades fundamentadas em diferentes linguagens artísticas (pintura, sons, imagens, desenhos, etc...)

Não existem desconfortos ou riscos relacionados à pesquisa. Se for identificado algum sinal de desconforto pela sua participação na pesquisa, a pesquisadora compromete-se em orientá-lo(a) e encaminhá-lo(a) para os profissionais especializados no ambiente escolar, podendo interromper imediatamente a participação.

Ao participar da pesquisa, seu (ua) filho (a) terá os seguintes benefícios: a) desenvolvimento da sensibilidade através da aprendizagem por meio de diferentes linguagens artísticas; b) ampliação dos espaços de diálogo e observação na sala de aula; c) despertar da consciência sensível por meio de oficinas de Educação Estética que podem ampliar a aprendizagem de diferentes conhecimentos da Geografia.

Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo, desde o início da pesquisa de campo, em sala de aula, até o resultado final da pesquisa. A participação nessa pesquisa não é obrigatória e você pode desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento. Relacionada à pesquisa, você ou seu filho não receberão pagamento pela participação no estudo. Não haverá despesas relacionadas à pesquisa. As informações serão registradas através de anotações e fotografias e posteriormente destruídas. Os dados relacionados à identificação do(a) seu(ua) filho(a) serão divulgados, assim como as imagens produzidas, mantendo o anonimato. Os resultados da pesquisa serão divulgados através da dissertação de conclusão do Curso de Mestrado - UPF, mas você terá a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados.

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento dos pesquisadores ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam neste termo (TCLE), e caso se considera prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a pesquisadora (Carina Copatti, telefone: (54) 9943-2333), ou com o curso (Mestrado em Educação- Universidade de Passo Fundo, telefone: (54) 3316-8295), ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8370.

Dessa forma, se você concorda em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo. Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Passo Fundo, ____ de _____ de 2013.

Nome do participante e assinatura dos responsáveis

Nome da professora/pesquisadora e assinatura

Oficina 3 - Texto e atividades de interpretação:

O homem modifica o espaço onde vive

Desde a pré-história, o homem sempre interferiu no ambiente. Arar a terra, represar um rio, cortar árvores da floresta, remover o mato, foram algumas das ações através das quais o homem primitivo modificou o lugar em que vivia. Porém, nos últimos duzentos anos a velocidade com que o homem vem alterando o meio em que vive a situação ficou assustadora. Isso ficou muito claro nos últimos anos, quando a discussão em torno do problema começou a acontecer.

A contradição nas relações Homem-Natureza consiste principalmente nos problemas criados pelo Homem. O homem se afastou do mundo natural, como se não fizesse parte dele. Com todo o processo industrial e com a era tecnológica, a humanidade conseguiu contaminar o próprio ar que respira, a água que bebe, o solo que provém os alimentos, os rios, destruir florestas e os habitats animais. Todas essas destruições colocam em risco a sobrevivência da Terra e dos próprios seres humanos.

O elevado consumo e a consequente industrialização esgotam ao longo do tempo os recursos da Terra, que levaram milhões de anos para se compor. Todos esses processos industriais transformam o meio ambiente, poluindo o ar, a água, o solo, destruindo florestas, fazendo com que muitas pessoas se afastem e não tenham contato com o mundo natural, ou seja, interagindo em equilíbrio com todos os seres do planeta. Assim, os sentidos básicos do homem como o instinto, a emoção e a espiritualidade se perdem sem essa interação com a natureza.

Mesmo que o homem tenha hoje uma maior consciência sobre sua intervenção no mundo natural, o que podemos até considerar um avanço, mediante as grandes degradações que já ocorreram até agora, ainda não há coerência suficiente. Ou seja, muitas ações deveriam ser colocadas em prática para a preservação do meio ambiente como um todo.

O que vemos atualmente é que os índices de degradação aumentaram, enquanto de um lado existem muitos lutando por um mundo melhor para todos, de outro lado, a grande maioria busca seu próprio crescimento econômico, com o objetivo de consumir cada vez mais, e como consequência, consumir mais recursos naturais, ocasionando a degradação, sem se preocupar e muitas vezes sem saber, que esses recursos muitos são renováveis e não são infinitos.

Recentemente, os problemas ambientais se agravaram, devido ao crescimento populacional desenfreado e suas vontades de viver num mundo industrial e tecnológico. O maior problema do planeta hoje é entender e resolver as relações Homem-Terra, para que se consiga viver em harmonia e em equilíbrio com o Planeta.

O que esperar para o futuro? Uma maior conscientização e valorização do meio ambiente, no entanto, a humanidade está longe de aprender a consumir menos recursos da natureza e respeitá-la, e de entender que é o homem é um ser participante da natureza e não o dominante. É preciso entender o planeta Terra sob todos os aspectos, formas e sentidos, conhecer para preservar.

Os humanos devem conhecer a Terra, antes de tomar qualquer atitude. A humanidade deve sair da bolha industrial e consumista em que vive. Mudar o comportamento, valorizando e interagindo com o mundo natural o qual faz parte, respeitando as transformações do meio no seu devido tempo.

É importante haver um processo participativo e sustentável, cada um fazendo a sua parte e respeitando o ciclo de cada ser existente no planeta. As técnicas adquiridas pelo homem devem servir para proteger o planeta, cuidar dos resíduos gerados, para se proteger de alguma transformação natural, e não para destruir a vida. Deve haver respeito à grandeza da natureza. Enquanto não se aprender a celebrar a Terra, não será possível curá-la.

Texto de Thomas BERRY. O Sonho da Terra. Petrópolis: Vozes, 1991, adaptado.

Atividades para debate em grupos:

1. Na sua opinião, os seres humanos modificam o espaço onde vivem? De que maneira?
2. O homem causa problemas ao ambiente? Cite alguns exemplos.
3. Na sua opinião, os seres humanos deveriam cuidar melhor do lugar onde vivem? Por quê?

Oficina 3 – Música:

Herdeiros do Futuro		
A vida é uma grande	Será que os arco-íris	Vão estar no mar?
Amiga da gente	Terão cores?	Será que os arco-íris
Nos dá tudo de graça	E os passarinhos	Terão cores?
Pra viver	Vão poder voar?...	E os passarinhos
Sol e céu, luz e ar	Será que a terra	Vão poder voar?...
Rios e fontes, terra e	Vai seguir nos dando	Será que a terra
mar...	O fruto, a folha	Vai seguir nos dando
Somos os herdeiros do	O caule e a raiz?	O fruto, a folha
futuro	Será que a vida	O caule e a raiz?
E pra esse futuro ser	Acaba encontrando	Será que a vida
feliz	Um jeito bom	Acaba encontrando
Vamos ter que cuidar	Da gente ser feliz?...	Um jeito bom
Bem desse país	Vamos ter que cuidar	Da gente ser feliz?...
Vamos ter que cuidar	Bem desse país	Vamos ter que cuidar
Bem desse país...	Vamos ter que cuidar	Bem desse país
Será que no futuro	Bem desse país...	Vamos ter que cuidar
Haverá flores?	Será que no futuro	Bem desse país...
Será que os peixes	Haverá flores?	
Vão estar no mar?	Será que os peixes	

Autor: Toquinho

Oficina 4 - Poesia:

Homem-terra
Oh, homem, olha a esfera! Você é o globo da terra, mas você é o "lobo" dos homens, plantas, águas, animais, atmosfera. Oh, homem, você tem que cuidar mais da terra, deixar de ser fera, deixar de ser guerra!... A vida cobra a sua parte, pra quê destruir sua terra e sonhar com a vida em marte?...
Oh, não se mate assim... Enquanto você perde energias em guerras, descuida da vida e se perde a terra.
Autor: Luiz Carlos Flávio

Oficina 4 - Música:

Aquarela

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo
 E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo
 Corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva
 E se faço chover, com dois riscos tenho um guarda-chuva
 Se um pinguinho de tinta cai num pedacinho azul do papel
 Num instante imagino uma linda gaivota a voar no céu

Vai voando, contornando a imensa curva norte-sul
 Vou com ela viajando Havai, Pequim ou Istambul
 Pinto um barco a vela branco navegando
 É tanto céu e mar num beijo azul

Entre as nuvens vem surgindo um lindo avião rosa e grená
 Tudo em volta colorindo, com suas luzes a piscar
 Basta imaginar e ele está partindo, sereno e lindo
 E se a gente quiser ele vai pousar

Numa folha qualquer eu desenho um navio de partida
 Com alguns bons amigos bebendo de bem com a vida
 De uma América a outra consigo passar num segundo
 Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo

Um menino caminha e caminhando chega no muro
 E ali logo em frente a esperar pela gente o futuro está
 E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar
 Não tem tempo nem piedade nem tem hora de chegar
 Sem pedir licença muda nossa vida
 Depois convida a rir ou chorar

Nessa estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá
 O fim dela ninguém sabe bem ao certo onde vai dar
 Vamos todos numa linda passarela
 De uma aquarela que um dia enfim
 Descolorirá

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo
 Que descolorirá
 E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo
 Que descolorirá
 Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo
 Que descolorirá

Autor: Toquinho

Oficina 5 – Texto e imagem:

Problemas que o lixo causa no meio ambiente

O meio ambiente consiste em tudo o que está concentrado a nossa volta. Matas, florestas, rios, lagos, qualquer tipo de natureza, vegetação ou ecossistema faz parte do meio ambiente. É justamente por isso, que atualmente o meio ambiente sofre com a grande quantidade de lixo que é descarregado nele. Os ecossistemas a nossa volta sofrem com todos os dejetos que não utilizamos mais e descartamos de forma errada e que pode afetar diretamente a natureza. Isso acontece também, porque os centros urbanos aproximaram-se muito do meio ambiente natural, que antes se encontravam muito afastado das cidades e hoje se encontram dentro delas.

O lixo que o ser humano produz e joga no planeta todos os dias é um risco muito sério à saúde de todos os seres vivos e do planeta em si.

São bilhões de pessoas morando no planeta Terra. Dê uma olhada na lixeira da sua cozinha. Repare o quanto aquele lixo aumenta todos os dias. Depois, tente imaginar que cada uma das famílias do mundo (esses bilhões de pessoas) faz a mesma coisa, diariamente. Dá para imaginar o tamanho do lixo?!

Veja alguns dos problemas que o lixo pode causar:

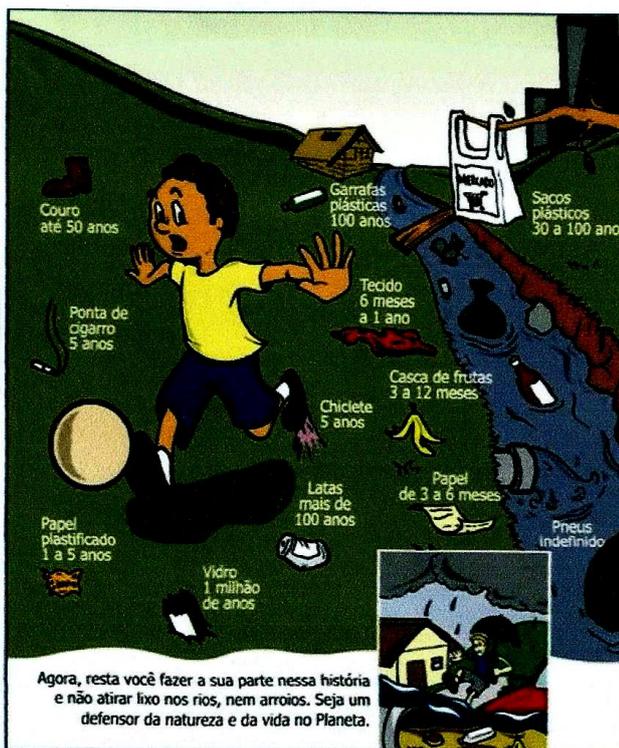
Doenças: O lixo que vai para lixões a céu aberto ou terrenos baldios produz bactérias e fungos. Também atrai baratas, ratos, moscas, mosquitos etc. Esses animais podem transmitir doenças sérias, como dengue, febre tifóide, cólera, disenteria, peste bubônica e leishmaniose.

Chorume: é um líquido mal-cheiroso e nojento que o lixo acumulado produz quando vai se decompondo. O chorume é dez vezes mais poluente que o esgoto. Isso porque, além de conter matéria orgânica apodrecida, ele tem substâncias químicas e metais muito tóxicos. O chorume contamina o solo e pode chegar aos lençóis freáticos (espécies de rios subterrâneos que existem por toda a Terra e que jogam sua água nos mares, lagos, mangues e rios). Quanto mais o chorume se espalha, mais vai poluindo. O Chorume causa **poluição do solo e da água**, recursos muito importantes para a nossa vida!

Poluição do ar: o lixo – queimado ou não, produz gases que fazem mal à saúde dos seres vivos e do planeta, como o gás metano e o gás sulfídrico. Esses gases poluem o ar e podem causar doenças respiratórias. O lixo queimado produz gás carbônico, um gás que é tóxico se estiver em grandes quantidades. Se a gente se lembrar que o ar do planeta já está cheio de gás carbônico por causa dos carros e das fábricas...

Inundações: garrafas de PET, sacos plásticos e outros lixos são levados pelas águas numa chuva forte. Eles acabam entupindo bueiros e até impedindo os rios de correrem por seus leitos. Isso causa inundações terríveis. A água suja das inundações estraga as casas das pessoas, mata animais domésticos e causa mais doenças na população.

Que tal verificarmos se perto do local onde vivemos existe lixo sendo jogado na natureza?



CIP – Catalogação na Publicação

C781e Copatti, Carina

Educação estética na escola indígena kaingang : propostas para o ensino de geografia / Carina Copatti. – 2014.

195 f. : il. ; 30 cm.

Orientação: Profa Dra. Graciela René Ormezzano.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2014.

1. Educação. 2. Índios kaingang. 3. Índios – Educação. 4. Geografia – Estudo e ensino. I. Ormezzano, Graciela René, orientadora. II. Título.

CDU: 372.89

Catalogação: Bibliotecária Angela Saadi Machado - CRB 10/1857