

COPATTI, Carina. A educação estética no ensino de Geografia em escola Kaingang. In: ENCONTRO DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA DA REGIÃO SUL, 2., 2014, Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Florianópolis: UFSC, 2014. Disponível em: <http://anaisenpegsul.paginas.ufsc.br>>.

A EDUCAÇÃO ESTÉTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA EM ESCOLA KAINGANG

Carina Copatti
Universidade de Passo Fundo
c.copatti@hotmail.com

Resumo: Este artigo originou-se de importantes aspectos debatidos durante a construção do trabalho de dissertação do Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo, concluído recentemente, e versa sobre o ensino de Geografia em escola indígena, utilizando-se das contribuições da Educação Estética. Desse modo, teve 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 sensível e significativa, adequada à realidade do grupo. 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? Nessa pesquisa considerou-se a necessidade de contribuir para um processo de humanização do ensino da Geografia.

Palavras-Chave: Educação e cultura Kaingang. Ensino de Geografia. Educação Estética.

INTRODUÇÃO

O trabalho realizado com alunos indígenas tem instigado o repensar de práticas no ensino fundamental e inspirado o desejo de construir novas possibilidades de ensino-aprendizagem que possam contribuir para uma formação educativa sensível e significativa, considerando as relações do ser humano na natureza e respeitando as diversas culturas.

Desse modo, ao ingressar no Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo - UPF foi possível desenvolver 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. Sendo assim, o presente estudo teve 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.

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 do aldeamento?

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 e ao processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar Kaingang.

O presente trabalho resulta da combinação da pesquisa bibliográfica relacionada à cultura e à educação escolar Kaingang, 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.

A educação escolar indígena e a escola kaingang

O processo de intervenção dos colonizadores na educação indígena teve início com o trabalho de catequização, que segundo Hansen, se deu a partir da 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).

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.

Também, efetivou-se, em 1973, segundo Araújo et. al., o Estatuto do Índio, através da Lei 6.001, até hoje não revogado. Essa lei anunciava o seu propósito logo no primeiro artigo, “integrar os índios à sociedade brasileira, assimilando-os de forma harmoniosa e progressiva”. Como afirmam os autores, o objetivo do Estatuto era fazer com que os índios paulatinamente deixassem de ser índios, considerados “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).

As mudanças mais significativas em torno da educação escolar indígena ocorreram a partir da consolidação da Constituição Federal de 1988, a qual lançou um novo olhar sobre a educação indígena e propôs novas leis. De acordo com Bergamaschi e Dias, 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.

Visando a ampliação da oferta educacional para os aldeamentos indígenas, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) 9.394/96 fixou as diretrizes e estabeleceu regras para a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1996). 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. afirmam 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).

Evidencia-se que, na atualidade, 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, por isso o desenvolvimento de uma educação significativa é uma necessidade crescente nas comunidades indígenas no contexto atual.

Para o delineamento de políticas de educação indígena, de acordo com Buratto, 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.

Esse processo torna a educação escolar, antes vista como ameaça, a partir das novas leis, reconhecida legalmente como um direito dos indígenas. 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).

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”. 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)

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).

Contribuindo para a ampliação da Educação Escolar Indígena 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).

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).

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 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.

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).

Nesse contexto, apesar dos avanços, ainda há muito a ser feito para que a educação escolar indígena atenda as necessidades de cada etnia. 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).

No contexto escolar Kaingang evidencia-se a necessidade de materiais didáticos, estrutura física, contratação de profissionais capacitados para atuar no contexto cultural do aldeamento, desenvolver um processo educativo que considere a cultura e os costumes desse povo, considerando-se a necessidade de projetar o futuro e pensar a construção da aprendizagem escolar, a partir das expectativas da própria comunidade.

A cultura Kaingang, por muitos anos, foi transmitida aos jovens utilizando-se apenas 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.

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. Nesse contexto, 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 ensino da geografia na escola indígena kaingang

A Geografia trata das relações entre sociedade e natureza, das apropriações, 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).

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. 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).

Instigar a reflexão e propor a conscientização acerca das ações estabelecidas na relação ser humano-natureza é, atualmente, de grande importância, para fazer com que sejam respeitadas as relações com o meio ambiente e com outras culturas. No contexto da pesquisa em aldeamento Kaingang é importante considerar os aspectos culturais, contribuindo para a compreensão das características presentes no contexto local. 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 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.

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 considerar 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.

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 meu 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.

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.

Educação estética na geografia: a aula como espaço de sensibilização

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 em grupo, contemplando sua condição de ser que faz parte do ambiente e, por isso, responsável pelas mudanças que ele mesmo cria no espaço onde atua e do qual dependem as condições para a sua vida.

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 disponibilizados através da aprendizagem escolar. Nesse contexto, 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, guiadas pelo diálogo, 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 conexão eu-cosmo” (2009, p. 37). Oliveira, Favaretto e Ormezzano 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).

As relações que envolvem o despertar dos sentidos e dos sentimentos em relação à natureza, aos demais seres e ao mundo, tem sido deixadas de lado. Desse modo, 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).

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. No contexto escolar, precisa inserir-se 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., que “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.

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. Esse processo pode vir a tornar a aprendizagem um momento ímpar em que o resgate das capacidades de sentir, perceber, criar, possa auxiliar, de maneira intensa, na construção da aprendizagem e, também, de seres humanos de fato humanos, sensibilizados e conscientes do seu papel 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. Nesse contexto, torna-se necessário contribuir para a construção de um modelo educacional voltado para a realidade do grupo, pensando uma educação escolar indígena diferenciada e sensibilizadora.

Para tanto, procurou-se aliar a Educação Estética ao ensino da Geografia a fim de desenvolver um trabalho diferenciado, tendo como proposta a aplicação de oficinas de Educação Estética, por meio de uma metodologia que instigasse a participação dos educandos em sala de aula. A observação participante, nessa pesquisa, aliou-se ao estudo etnográfico, dispondo de subsídios para o desenvolvimento de uma 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.

Para Afonso, o termo *oficina* tem sido aplicado a diversas situações, designando, geralmente, cada encontro em um trabalho de grupo (2006, p. 9). Considera que a 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, envolvendo os sujeitos de maneira integral, formas de pensar, sentir e agir (2006, p. 9). Assim, a partir da escolha das temáticas para as oficinas foram construídas cinco oficinas, as quais foram aplicadas em uma turma de 6º ano, contendo vinte e quatro alunos matriculados, sendo dez meninos e quatorze meninas, 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 refletir sobre a ocupação que fazemos do espaço, 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.

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. 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 Terra Indígena 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. Posteriormente, 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:** Utilizando as 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, procurou-se 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.

Nesse processo, utilizou-se o desenho, a pintura, a fotografia, a colagem, a poesia, a música, a leitura da imagem e a modelagem em argila, estes que 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.

O processo de ensino-aprendizagem, durante a realização das oficinas, evidenciou que os alunos são criativos, 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 se expressar, dialogar e refletir assuntos da Geografia de maneira diferente da tradicional.

Consideramos que, além de aprender conteúdos o processo educativo também precisa considerar 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. Sendo assim, evidencia-se que, por meio das oficinas foi possível abrir espaço para os educandos vivenciarem novas experiências, a fim de ver a aula de Geografia como um momento de aprender através dos sentidos, de ouvir, sentir, refletir, visando a construção coletiva da aprendizagem.

Considerações finais

A escola, para muitos alunos indígenas, não se mostra importante, pois geralmente ela reproduz um modo de vida e de ensino criado pelos não indígenas. Ainda, por vezes, a instituição escolar e os próprios educadores não conseguem dar conta dos desafios e das individualidades presentes no modo de vida Kaingang. Nesse contexto, 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.

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. 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, visto que a escola configura-se como um importante espaço social de integração, diálogo, reflexão e aprendizagem, na relação professor-aluno, em comunidade e em relação a outros povos.

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.

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.

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 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. 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.

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. Portanto, esse 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.

ANDRADE, Manuel Correia de. *Geografia Ciência da Sociedade*. 2. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

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.

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.

_____. 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.

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.

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.

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. 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.

DUARTE Jr., João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

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.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessário à pratica educativa*. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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.

ISA. INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Povos indígenas do Brasil, 1996-2000*. Carlos Alberto Ricardo (editor). São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

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.

LESANN, Janine. *Geografia no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte, MG: Argvmentvam, 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.

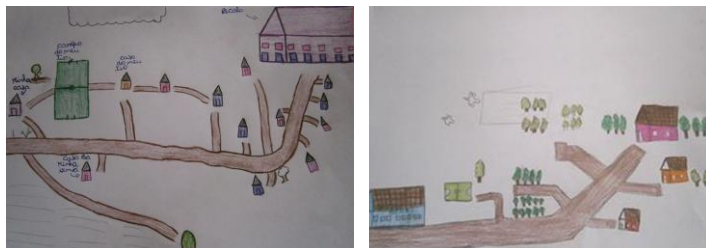
ORMEZZANO, Graciela R. *Educação Estética, imaginário e arteterapia*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

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.

VESENTINI, José W. *Sociedade e Espaço*. São Paulo, Ática, 1998.

ANEXOS:



Criação de desenhos trajeto casa-escola



Criação das maquetes durante a segunda oficina



Criação dos painéis, contendo frases e imagens



Criação de desenhos com tintas naturais



Passeio pelo entorno da escola, observando as condições do ambiente.