DOI: 10.51359/2594-9616.2021.250919

Licenca Creative Commons Atribuicão

4.0 Internacional. CC BY - permite que outros
distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do
seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde
que lhe atribuam o devido crédito pela criação
original.



REVISTAENSINO DE GEOGRAFIA (RECIFE)

PUBLIC KNOWLEDGE

Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente (LEGEP) PROJECT

https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia

GEOGRAFIA ESCOLAR E DIVERSIDADE CULTURAL: REFLEXÕES ÉTNICO-RACIAIS EM SALA DE AULA

Janiara Almeida Pinheiro Lima¹, João Victor Falcão da Silva², Júlia Stefane da Silva Vieira³, Lucas Vinícius de Oliveira Nascimento⁴, Maria Beatriz Andrade Fernandes⁵

- ¹ Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Mestra em Geografia (PPGEO/UFPE); professora de Geografia efetiva da Rede Municipal de Ensino do Recife e da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco; pesquisadora do Grupo de pesquisa em Ensino de Geografia e Construção de Conceitos Geográficos GEOCONCEITO/UFPE; membro do Laboratório de Pesquisa e Inovação LEGEP/UFPE, E-mail: janiara8890@gmail.com, Orcid: http://orcid.org/0000-0001-5183-7693.
- ² Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Graduado em Geografia (Licenciatura) pela UFPE, E-mail: jvfalcaoss@gmail.com, Orcid: http://orcid.org/0000-0003-1108-8055.
- ³ Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Graduada em Geografia (Licenciatura) pela UFPE. Mestranda em Geografia pela UFAL, E-mail: julia.svieira98@gmail.com, Orcid: http://orcid.org/0000-0002-4225-1567.
- ⁴ Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Graduando em Geografia (Licenciatura) pela UFPE, E-mail: lucasvonasc@gmail.com, Orcid: http://orcid.org/0000-0001-5386-7909.
- ⁵ Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Graduada em Geografia (Licenciatura) pela UFPE, E-mail: beatrizandrade.geo@gmail.com, Orcid: http://orcid.org/0000-0002-4900-6476.

Artigo recebido em 28/06/2021 e aceito em 10/10/2021

RESUMO

Tendo em vista a importância crescente de uma prática pedagógica escolar pautada na diversidade cultural, o presente artigo tem como objetivo discutir a importância dos temas étnico-raciais no Ensino Fundamental - Anos Finais sob a perspectiva geográfica. A discussão está pautada a partir do planejamento de uma intervenção pedagógica vinculada ao programa Residência Pedagógica de Geografia e realizada junto aos estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental. De abordagem qualitativa, o presente trabalho teve como objetivos específicos contextualizar a Lei nº 11.645, de março de 2008, no ensino de Geografia, além de apresentar as questões socioambientais tangentes ao povo Krenak, um dos povos indígenas brasileiros que se distribuem em estados da região Sudeste do Brasil. Como resultados foram observados que os estudantes construíram a reflexão acerca da temática étnico-racial e socioambiental a partir do pensamento geográfico suscitado com a aula. Foi notado também que discutir e planejar as atividades possibilitou aos residentes um importante exercício da profissão, na medida em que permitiu reflexões pertinentes ao ensino de Geografia frente a problemáticas referentes ao multiculturalismo e que precisam ser destacadas na escola.

Palavras-chaves: Ensino de Geografia; Sustentabilidade; Raça; Etnia.

SCHOOL GEOGRAPHY AND CULTURAL DIVERSITY: ETHNIC-RACIAL REFLECTIONS IN THE CLASSROOM

ABSTRACT

Considering the growing importance of a school pedagogical practice based on cultural diversity, this article aims to discuss the importance of ethnic-racial themes in Elementary School - Final Years from a geographical perspective. The discussion is based on the planning of a pedagogical intervention linked to the Pedagogical Residence in Geography program and carried out with students from the 7th year of Elementary School. With a qualitative approach, this work contextualizes Law No. 11.645, of March 2008, in the teaching of Geography, in addition to presenting the socio-environmental issues related to the Krenak people, one of the Brazilian indigenous peoples who are distributed in the states of the Southeast region of Brazil. As results were observed that the students built a reflection about the ethnoracial and socio-environmental themes based on the geographic thinking approached by the class. It was also noted that discussing and planning the activities allowed the residents an important exercise of their profession, as it allowed relevant reflections on the teaching of Geography in relation to issues related to multiculturalism and that need to be highlighted at school.

Keywords: Teaching Geography; Sustainability; Race; Ethnicity.

GEOGRAFÍA ESCOLAR Y DIVERSIDAD CULTURAL: REFLEXIONES ÉTNICO-RACIALES EN EL AULA

RESUMEN

Teniendo en cuenta la importancia creciente de una práctica pedagógica escolar basada en la diversidad cultural, este artículo tiene como objetivo discutir la importancia de los temas étnico-raciales en la Escuela Primaria - Últimos Años desde una perspectiva geográfica. La discusión se basó en el planeamiento de una intervención pedagógica vinculada al programa Residencia Pedagógica en Geografía y realizada con alumnos de 7º año de la Educación Primaria Con un enfoque cualitativo, el presente trabajo tuvo como objetivos específicos contextualizar la Ley nº 11.645, de marzo de 2008, en la enseñanza de la Geografía, además de presentar las cuestiones sociales y ambientales relacionadas con el pueblo Krenak, uno de los pueblos indígenas brasileños que se distribuyen en los estados de la región Sudeste de Brasil. Como resultados se observó que los alumnos construyeron la reflexión sobre el tema etno-racial y socio-ambiental a partir del pensamiento geográfico planteado con la clase. También se observó que el debate y el planeamiento de las actividades permitió a los residentes un importante ejercicio de la profesión, ya que permitió reflexiones pertinentes a la enseñanza de la Geografía frente a cuestiones relacionadas con la multiculturalidad y que necesitan ser destacadas en la escuela.

Palabras clave: Enseñanza de la Geografía; Sustentabilidad; Raza; Etnia.

INTRODUÇÃO

Em um mundo contemporâneo edificado pelos pilares da ciência, da tecnologia e da informação, as concepções de espaço e de tempo sofreram importantes modificações. Sobre o tempo, Santos (2013, p. 29) o define como temporalidades hegemônicas, entendidas como o "vetor da ação dos agentes hegemônicos da economia, da política e da cultura, da sociedade enfim". O autor afirma ainda que o espaço globalizado é apenas uma metáfora da suposta concretização futura desses processos socioespaciais hegemônicos.

Tais definições nos ajudam a dar os primeiros passos em direção às reflexões ora propostas, pois a constituição da sociedade brasileira oferece um contraponto às concepções hegemônicas de espaço e de tempo apresentadas por Santos (2013). É nesse sentido que a discussão desenvolvida no presente artigo procura abordar algumas problemáticas étnicoraciais do Brasil, tendo como horizonte a explicitação de concepções contra-hegemônicas que fornecem à sociedade outras alternativas para pensar o mundo.

Mais especificamente, a escola desponta como uma das instituições necessárias para a construção de conhecimentos pautados na diversidade da cultura brasileira. Podemos citar como exemplo a Lei nº 11.645/2008, que institui a obrigatoriedade do ensino da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" nas redes de ensino, além de políticas públicas educacionais mais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), o Currículo de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2019) e a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (RECIFE, 2021).

Tendo em vista o escopo acima apresentado, o presente artigo tem como objetivo discutir a importância das temáticas étnico-raciais no Ensino Fundamental - Anos Finais sob a perspectiva geográfica. Para isso, foi necessário analisar a Lei nº 11.645/2008 no contexto do ensino de Geografia. Por mais que a temática esteja definida na lei por meio da perspectiva da História e da cultura, não é difícil inserir a Geografia nessa discussão, principalmente quando consideramos os Temas Contemporâneos Transversais - TCTs, propostos a partir da BNCC (BRASIL, 2019).

Os TCTs têm como objetivo uma maior interrelação entre as disciplinas escolares para proporcionar formação cidadã sólida para os estudantes, os integrando às diferentes problemáticas do mundo contemporâneo. Dentre os TCTs está o tema intitulado como multiculturalismo, subdividido em dois subtópicos: diversidade cultural; educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras. Assim, a perspectiva do artigo dialoga com essa temática, inserindo um olhar geográfico para este contexto.

No que tange ao Currículo de Pernambuco, a temática é abordada a partir dos Temas Transversais e Integradores que, segundo Lima (2021a, p. 84):

São considerados como Temas Transversais e Integradores devido sua capacidade de integrar as diversas áreas do conhecimento e transitar entre elas, motivando o trabalho interdisciplinar e objetiva proporcionar aos(as) discentes o entendimento de mundo e de lugar.

Neste documento, a abordagem apresentada insere-se de modo a contemplar a reflexão discente tanto escolar, quanto dos residentes, a partir da perspectiva de que a transversalidade presente nos debates étnico-raciais que denotam do multiculturalismo, suscitam reflexões importantes sobre a formação cidadã dos sujeitos e a construção de valores éticos e morais, salutares a compreensão do ser e estar no mundo.

Ainda nesse contexto, a questão ambiental, também presente no currículo e desenhada à luz da BNCC, recai sobre a discussão do cuidado que o ser humano precisa construir com o meio ambiente, ao mesmo tempo em que revela a íntima ligação entre os povos tradicionais e a natureza. Quanto a abordagem transversal que engloba as relações étnico-raciais e ambientais frente a Política de Ensino do Recife, a referida autora traz que:

Para a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife essa abordagem ocorre na forma dos Fundamentos na construção da organização curricular da Rede Municipal do Recife, onde estes representam certa equivalência aos temas contemporâneos e transversais presentes na BNCC e aos temas transversais e integradores do Currículo de Pernambuco – Ensino Fundamental – Anos Finais. Nessa perspectiva, são apontados como fundamentos na construção da organização curricular da Rede Municipal do Recife: Educação para as Relações Étnico-Raciais no Ensino Fundamental [...] (LIMA, 2021a, p. 84).

Dessa forma, percebe-se que a Política de Ensino do Recife dialoga com os demais documentos norteadores das ações educacionais e ressalta que são importantes no ensino de Geografia "temas da Geografia que permeiam as interações da sociedade com elementos da natureza, destacando a problemática ambiental" (RECIFE, 2021, p. 190).

Há, portanto, aberturas institucionais para que o ensino básico se constitua por meio de momentos de formação cidadã pautados no reconhecimento das diferenças e em sua valorização, e na constituição das relações de poder que ainda constroem as diferenças sociais (HAONAT; COSTA, 2020). Além disso, tais temas são apresentados como uma proposta em construção, sendo necessário o aprofundamento metodológico em diferentes contextos na educação básica. Tal pressuposto norteou a prática pedagógica dos residentes a partir da abordagem transdisciplinar, definida como aquela que:

contribui para que o conhecimento construído extrapole o conteúdo escolar, uma vez que favorece a flexibilização das barreiras que possam existir entre as diversas áreas do conhecimento, possibilitando a abertura para a articulação entre elas. Essa abordagem contribui para reduzir a fragmentação do conhecimento ao mesmo tempo em que busca compreender os múltiplos e complexos elementos da realidade que afetam a vida em sociedade (BRASIL, 2019, p. 18-19).

Considerando que a produção do conhecimento do povo Krenak escapa aos limites disciplinares da escola, o presente trabalho apresentou as principais questões socioambientais referentes a essa população. A partir dessa perspectiva, o povo Krenak oferece interpretações alternativas para o espaço e para o tempo que podem ser ensinadas em sala de aula, pois elas representam uma cosmologia oposta à apropriação desmedida dos recursos naturais pela lógica de reprodução do capital.

Nesse contexto, o diálogo entre o ensino de Geografia, a sustentabilidade e a discussão étnico-racial transitaram na perspectiva de provocar os estudantes a pensar geograficamente de forma sensível e reflexiva acerca dos conceitos de espaço e de lugar, de pertencimento e de identidade, à luz da luta do povo Krenak.

Para desenvolver a metodologia proposta, explicitada no tópico "Adaptações metodológicas para aplicação no ensino remoto", considerou-se a condição pandêmica de aulas remotas, sendo a intervenção pedagógica pensada de forma a inserir os estudantes num ciclo de

participação durante a aula. Assim, a aula foi estruturada a partir dos seguintes objetivos: dialogar sobre as visões de mundo do povo Krenak e analisar o mapa de seu território.

A sequência didática descrita foi parte da intervenção pedagógica do programa Residência Pedagógica de Geografia, realizada junto aos estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais, na Escola Municipal São Cristóvão, localizada no bairro da Guabiraba, periferia da cidade do Recife-PE. A abordagem buscou a interação dos estudantes e a criatividade para abordar um tema sensível e indispensável à reflexão crítica para a formação cidadã a partir da escola (FREIRE, 2019; CALLAI, 2014).

A GEOGRAFIA, A SUSTENTABILIDADE E A QUESTÃO INDÍGENA

A Geografia enquanto ciência elucida que as relações homem-natureza estão intimamente interligadas aos diferentes significados socioespaciais construídos por quem transforma o espaço geográfico. Perceber a constituição dessas interações ao longo do espaçotempo traz o entendimento do quanto as transformações espaciais podem impactar a vida das pessoas e o ambiente natural a partir dessas intencionalidades.

Desse modo, a Geografía Escolar tem um papel fundamental em trazer à sala de aula, seja ela presencial ou virtual, diferentes abordagens, especialmente considerando os TCTs, como propõe a BNCC (BRASIL, 2019). A discussão a respeito da temática multicultural e ambiental conecta-se com a Geografía à medida em que considera as espacialidades e a relação com o lugar vivido e percebido pelos sujeitos que o habitam e o transformam (KATUTA, 2011; SERPA, 2019).

Além disso, a abordagem acerca da sustentabilidade dialoga com a Geografia no que se refere a aspectos socioambientais e ao mesmo tempo socioculturais, pois evoca como base para discussão o tripé da sustentabilidade¹. Ou seja, leva-se em consideração as dimensões ambiental, social e econômica, as quais dialogam, em diferentes aspectos, com a percepção e

¹ Também conhecido como *Triple Bottom Line* foi criado por Elkington (1994).

concepção do conceito de lugar. Ao mesmo tempo, seu frágil equilíbrio pode desencadear traumas socioambientais diante de constantes transformações no espaço geográfico, especialmente com vistas empresariais que nem sempre favorecem a quem faz seu uso.

A presente discussão concebe o lugar a partir da perspectiva teórica de Buttimer (2015), a qual o concebe a partir do processo de centramento das experiências de vida em um determinado espaço. Nessa dinâmica, os sujeitos desenvolvem linguagens para construírem subjetivamente os mundos "de dentro", referentes ao lugar de familiaridade dos sujeitos, e os mundos "de fora", relativos àqueles espaços estranhos às experiências vividas já consolidadas por uma comunidade. Logo, nesse contexto, há um desafio pedagógico a ser cumprido: "um chamado à consciência daquelas ideias e práticas comuns e cotidianas dentro do mundo pessoal e então ir além delas no sentido de um diálogo mais razoável e mutualmente respeitoso" (BUTTIMER, 2015, p. 9).

Assim, torna-se necessário que o ensino de Geografia tenha como princípios a empatia e o diálogo. Freire (2013, p. 87) define o diálogo como o "caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens", dando destaque para a importância da palavra dita e escrita como direito fundamental da existência humana. Ou seja, o desafio para o ensino de Geografia, ao relacionar-se pedagogicamente com as questões étnico-raciais do Brasil, é criar caminhos para a comunicação respeitosa entre diferentes comunidades (as escolares e as indígenas, por exemplo).

Sobre as características referentes à conservação da natureza, Sartori et al. (2014) dialoga com Elkington (2001) e elenca que a sustentabilidade e o desenvolvimento sustentável representam situações distintas, porém complementares, considerando que é a partir da sustentabilidade que torna-se possível alcançar o objetivo que é o desenvolvimento sustentável. No entanto, considerando que esta abordagem se direciona ao campo empresarial, é possível perceber o quão frágeis são as ações para alcançar tal objetivo, observando-se, na maioria das vezes, o inverso disto.

Essa discussão alcança a questão indígena quando no tocante às mudanças espaciais observadas ao longo do processo de exploração das terras e solos brasileiros, onde os espaços

ocupados por essas comunidades tradicionais tornam-se alvo de especulação e disputa territorial com empresas extrativistas. A conexão identitária, afetiva e ancestral observada em relação aos indígenas e seus espaços vividos, sofrem o impacto dessas tensões e continuam, na contemporaneidade, a ser tratados como espólios, onde seus povos são relegados a perda de seus territórios, de suas culturas, de suas identidades e até mesmo de suas vidas.

É inegável que a lógica capitalista de exploração natural em busca do lucro exacerbado e descomprometido com as representatividades espaciais e sua importância para os habitantes dos diferentes lugares, enunciam uma lógica mercadológica perversa e, por vezes, desumana, contrariando a ideia de sustentabilidade e responsabilidade social, conforme elencam Leff (2011), Donaire (1999) e ONU (1991).

Nesse contexto, a escola, enquanto instituição responsável pela formação cidadã de seus estudantes, pode ter como objetivo a reflexão das temáticas socioambientais relacionadas às questões étnico-raciais. O Brasil é um país com uma cultura essencialmente pautada na diversidade, ao mesmo tempo que, historicamente, a reprimiu por meio de diversos mecanismos institucionais (SCHWARCZ; STARLING, 2018). Assim, a Lei nº 11.645/2008, insere-se na discussão como importante política pública educacional de sustentação de outras práticas pedagógicas emancipatórias.

Emancipação entendida como processo de libertação (FREIRE, 2013) de concepções que impedem que os alunos possam reconhecer a diversidade étnico-racial como um elemento indissociável da cultura na qual estão inseridos. Segundo Freire (2019, p. 37): "A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia".

Desse modo, a Lei nº 11.645/2008, afirma que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afrobrasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a

cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (BRASIL, 2008).

Considerando o fragmento textual exposto acima, a questão indígena se refere a como podemos entender o Brasil por meio do papel que os diferentes grupos étnico-raciais indígenas ainda exercem na dinâmica territorial brasileira ao longo da história. Relacionada à sustentabilidade, a Geografía Escolar, ao considerar a questão indígena, permite alguns questionamentos, como: o que é desenvolvimento sustentável? Todo desenvolvimento numa sociedade capitalista é sustentável? Se sim, como isso é possível? Se não, o que podemos propor como alternativa para outros desenvolvimentos possíveis?

As atividades desenvolvidas na Residência Pedagógica buscaram mobilizar os alunos levando em conta tais questionamentos aplicados a um contexto socioespacial mais concreto: as problemáticas sociais que o povo Krenak enfrenta desde a colonização portuguesa. Inserir a Geografia permitiu uma maior aproximação com as reflexões espaciais com o auxílio de mapas e utilizando as categorias "território" e "lugar" para uma melhor compreensão das questões indígenas no Brasil.

LIÇÕES GEOGRÁFICAS COM O POVO KRENAK: O MUNDO EM QUE VIVEMOS E O MUNDO QUE PODEREMOS VIVER

As questões socioambientais referentes ao povo Krenak estão intimamente relacionadas ao uso do Rio Doce como recurso natural pelas empresas, especialmente no século XXI. Falar sobre o Rio Doce, localizado no estado de Minas Gerais, implica em reconhecer os grandes prejuízos naturais decorrentes do rompimento da Barragem de Fundão, no ano de 2015, em Mariana (MG).

Como aponta Lopes (2016), a tragédia de Mariana, como ficou conhecido o desastre ambiental em questão, não foi um evento de causa isolada, pois começou a ser traçado a partir do momento que as políticas públicas de proteção e fiscalização ambientais foram fragilizadas. A irresponsabilidade da Samarco, empresa de mineração responsável pela administração da Barragem de Fundão, também foi um fator de igual importância e que contribuiu para a aniquilação da ecologia que lá existia.

Assim, os saberes do povo Krenak, a sustentabilidade nas políticas públicas brasileiras, a Geografia e a História oferecem elementos para que possamos aprofundar a problemática aqui levantada. A discussão pautou as questões mais centrais, elaboradas com base em Chagas e Stropasolas (2020), e que também constituíram os direcionamentos para a atuação na Residência Pedagógica. As questões foram as seguintes: de quando e de onde vem o problema da mineração no Brasil? Como o povo Krenak se relaciona com a natureza? Qual o papel dos brasileiros nesse contexto?

A entrevista de Stropasolas e Chagas (2020) tem Ailton Krenak como protagonista da conversa, conhecido por sua militância pelos direitos dos povos indígenas e também por ter participado da Assembleia Constituinte que redigiu a Constituição de 1988. É autor de livros como "A vida não é útil" e "Ideias para adiar o fim do mundo", nos quais questiona concepções, valores e formas de ser na natureza que compõem a sociedade capitalista e que, ao mesmo tempo, nos alienam sobre as consequências catastróficas de uma apropriação economicista daquilo que nos rodeia.

Nesse sentido, falar sobre o histórico da mineração enquanto mazela social do capitalismo é falar sobre a própria história do Brasil, marcada pela intensa extração de metais preciosos na primeira metade do século XVIII. Tal atividade econômica deu novas características à dinâmica socioespacial da época, marcada pela interiorização do território colonial português e pela urbanização das minas generalizadas no sudeste brasileiro (SCHWARCZ; STARLING, 2018).

A euforia inicial da descoberta do ouro foi acompanhada por um surto de fome: "os moradores das Minas morriam de fome com as mãos cheias de ouro" (SCHWARCZ; STARLING, 2018, p. 115). Isso é o indicativo de uma tendência que permanece, ainda que com

outras facetas, na atualidade brasileira de exploração da natureza: aquela referente à falta de princípios éticos firmes na legislação nacional que considerem a vida como um aspecto realmente importante na gestão da natureza. Ao ser entrevistado, Ailton Krenak afirmou que:

Aqueles corpos não importam, se a barragem passar em cima e matar todo mundo não tem problema nenhum, porque historicamente esses corpos nunca existiram. Nunca foi gente que morou naquelas vilas. Pros mineradores quem estavam lá eram os escravos. E escravo só tem valor quando está com saúde e trabalhando. Na história colonial do Brasil, um corpo não vale nada se ele não estiver produzindo (CHAGAS; STROPASOLAS, 2020, s/p).

Ao relembrar o trabalho escravo, o ativista insere os problemas relacionados às condições de trabalho e de sobrevivência construídas historicamente e que colocam a população pobre em situação de vulnerabilidade. O espaço geográfico é organizado como o receptáculo ideal para receber atividades econômicas dissociadas dos modos de vida pré-existentes no lugar. Sob a ótica capitalista, a associação apenas é possível se for feita por meio da assinatura de contratos de trabalho com a população que lá vive.

Surge então a possibilidade de pensar e viver outros tipos de articulação entre a humanidade e o mundo, na qual "articular" significa ser um só, ser humanidade que é natureza. Assim, a tragédia de Mariana se constituiu como estudo relevante de uma situação geográfica que permitiu ampliar as reflexões sobre os tipos de relações que queremos com a natureza para além da pura sustentabilidade. Se conservar a natureza é importante, muito mais urgente é desenvolver uma consciência crítica que proponha respostas para a seguinte pergunta: o que fazemos com a natureza depois de conservá-la?

A cosmologia do povo Krenak fornece alguns elementos para que possamos conceber algumas resoluções. Nesse sentido, o conceito de sustentabilidade, por si só, não permite um debate consistente que quebre com um ciclo que está pautado na utilização da natureza como recurso. Ailton Krenak considera o seguinte:

Com a dissociação da ideia de que o mundo é uma coisa e nós, os humanos, somos outra, nasceu essa abstração que chamam de meio ambiente. Meio ambiente é uma invenção da cabeça das pessoas que não conseguem viver a experiência de conversar com o rio, com a montanha, de se sentir afiliado ao território onde vive. Então essas pessoas sem cultura, sem identidade precisam

imaginar uma ciência ambiental pra dar conta do estrago que eles estão fazendo na Terra, na vida (CHAGAS; STROPASOLAS, 2020, s/p).

Em seu livro "Ideias para adiar o fim do mundo", o autor retoma tais problemas em alguns trechos, como em: "o mito da sustentabilidade, inventado pelas corporações para justificar o assalto que fazem à nossa ideia de natureza" (KRENAK, 2019, p. 9) e "A ideia de nós, os humanos, nos deslocarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos" (KRENAK, 2019, p. 12).

Pensar o mundo como uma humanidade supostamente homogênea não contribui para que as pessoas percebam que usar a natureza apenas como recurso é um erro. Nessa perspectiva, o Rio Doce atingido por uma enxurrada de lama foi morto não apenas no sentido metafórico que sugere a impossibilidade de extração de recursos. Ele foi morto porque era alguém, não um simples elemento da natureza, mas uma personalidade que existe junto ao povo Krenak. De acordo com Ailton Krenak:

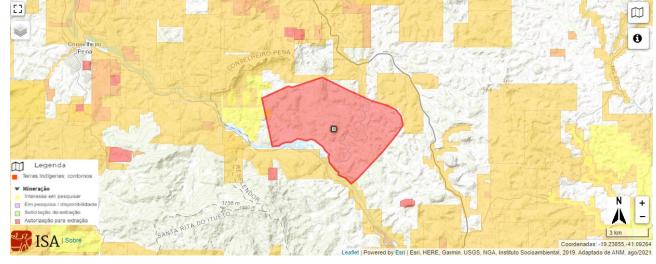
Essa reciprocidade das pessoas do povo Borum, que são os Krenak, com o rio que é Watu, com o território onde nós vivemos, com a montanha, ela não é uma analogia sobre seres vivos e humanos. É uma cosmogonia, é o jeito que esse povo pensa que é o mundo. Não é só o rio Doce, é assim que nós pensamos que é o mundo (CHAGAS; STROPASOLAS, 2020, s/p).

Ainda em seu livro "Ideias para adiar o fim do mundo", o autor fornece uma nova perspectiva de reação da humanidade para transformar o planeta: "Vamos aproveitar toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos. Vamos pensar no espaço não como um lugar confinado, mas como o cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos" (KRENAK, 2019, p. 15).

Assim, a tragédia de Mariana permite reflexões sobre como a sociedade brasileira está lidando com a própria natureza e, a partir disso, imaginar e criar outros mundos possíveis e mais responsáveis e íntimos com ela. A natureza é entendida não apenas como aquela que está fora do corpo humano, mas compreendendo-o como a própria natureza física e existencial pela

qual a humanidade constrói sentidos de atuação no mundo. Não se trata apenas de um exercício externo, mas também interno de reflexão e desconstrução de antigas concepções.

Durante o desenvolvimento das atividades na Residência Pedagógica, foi problematizado o mapa abaixo de delimitação atual da terra do povo Krenak. Os dados foram coletados no site "Terras Indígenas no Brasil" e ofereceu elementos geográficos úteis para a reflexão espacial do tema.



Mapa 1: Terra indígena Krenak e atividades de mineração relacionadas.

Fonte: Terras Indígenas no Brasil, 2020.

De acordo com o site "Terras Indígenas no Brasil", o território do povo Krenak está localizado no município de Resplendor que conta com uma área total de mais de 108 mil hectares, ao leste de Minas Gerais. Já a área da terra dos Krenak corresponde a pouco mais de 4 mil hectares ou 0,30% da área total de Resplendor. Em 2014, ano no qual encontramos os dados mais recentes, 343 indígenas viviam no território para eles delimitado. Está localizado, ainda, sob o domínio do bioma da Mata Atlântica, submetido a intensos processos de desmatamento desde a época da colonização.

Durante o desenvolvimento das atividades com a turma, foi importante e necessário destacar todas as áreas em tons de amarelo, pois representam os interesses econômicos que rodeiam o território dos Krenak delimitado em vermelho. A presença do Rio Doce ao sul também foi um elemento importante de discussão, pois o mesmo não está incluso e,

consequentemente, protegido dentro dos limites territoriais dos Krenak. Ficou evidente que a delimitação dessas terras ainda é insuficiente, pois não inclui a importante personalidade que faz parte da vida daquele povo.

Mesmo que a porção sul fosse incluída no território Krenak, as partes leste e oeste continuariam expostas às atividades de mineração. Sendo assim, foi destacado que a problemática de relação com a natureza é complexa e precisa considerar a totalidade do espaço geográfico. Estudar os desafios que os povos indígenas enfrentam do ponto de vista das políticas públicas permitiu esclarecer que as formas de ser desse povo ultrapassa as questões sobre sustentabilidade, atingindo a responsabilidade coletiva da população brasileira com a preservação do território como um todo.

Os momentos finais da aula foram norteados de forma a defender a construção de uma consciência crítica que considere a diversidade constituinte do espaço geográfico. Nesse sentido, Ailton Krenak afirma:

É uma falta de governança, é falta de saber que isso aqui é um país e que as bacias hidrográficas constituem o território brasileiro. Elas não são propriedade particular das mineradoras. Se elas estragarem essas terras, elas devem muito mais do que indenização pra essas famílias. Elas estão causando um dano ao bem comum, a um patrimônio que é do país inteiro, que é do povo brasileiro (CHAGAS; STROPASOLAS, 2020, s/p).

Assim, os brasileiros são desafiados a se munir de uma consciência crítica para defender o próprio território. Defesa essa pautada não apenas na conservação de recursos, mas que tem como horizonte principal o bem viver de todos que compõem as comunidades que se reproduzem localmente. Colocar as questões indígenas em pauta na sala de aula foi um exercício de reflexão para a construção inicial de tal consciência.

ADAPTAÇÕES METODOLÓGICAS PARA APLICAÇÃO NO ENSINO REMOTO

A realidade do ensino remoto, tendo em vista o contexto pandêmico, tem se mostrado desafiadora para profissionais da educação. A pouca familiaridade com os recursos disponíveis em conjunto com uma cultura educacional majoritariamente tradicional (onde ainda há pouco

estímulo à autonomia discente) foram fatores de desgaste e estresse no início do processo de migração do ensino presencial para o remoto. Com o passar do tempo, a difusão de ferramentas tecnológicas digitais através de cursos de formação *on-line* viabilizou a construção de aulas mais dinâmicas, capazes de reorganizar o processo de ensino-aprendizagem (MENEZES, 2020).

Nesse contexto, as metodologias ativas - traduzidas neste trabalho por meio do uso de elementos da Gamificação (MORAES e CASTELAR, 2018) - se mostraram mais uma vez necessárias à prática educativa. Em uma sociedade onde as informações são facilmente acessíveis por meio da internet, espera-se encontrar um "estudante autônomo que autogerencie e autogoverne seu processo formativo" (FIALHO; MACHADO, 2017, p. 66). Quando se vislumbra o ensino remoto, trabalhar a autonomia dos estudantes é essencial para garantir a construção de aprendizagens significativas (MOREIRA, 1999).

Nisto, os desafios educacionais se estabelecem e precisam ser superados, já que nossa cultura educacional ainda caminha para ajudar a edificar essa autonomia estudantil. Para tentar garantir a interação dos estudantes com o conteúdo trabalhado, pensou-se em utilizar uma apresentação visualmente dinâmica feita pela equipe no aplicativo *Canva*. As imagens representadas pelas Figuras 1, 2 e 3, ilustram parte dos slides produzidos e apresentados na aula.

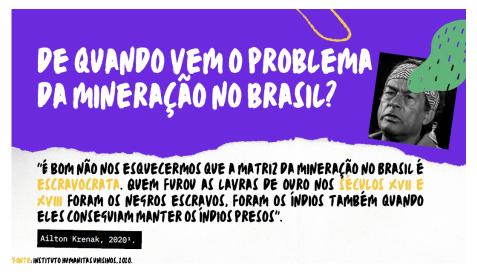


Figura 1: Slide de problematização da temática com os estudantes.

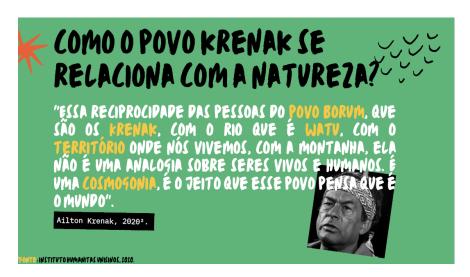
Fonte: elaborado pelos autores no Canva, 2020.

Figura 2: Slide de discussão sobre a questão multicultural do povo Krenak.



Fonte: elaborado pelos autores no Canva, 2020.

Figura 3: O povo Krenak e sua relação com a natureza.



Fonte: elaborado pelos autores no Canva, 2020.

A apresentação interativa, com cores chamativas, poucos textos e design criado a fim de facilitar a compreensão, colaboraram para explorar os conteúdos propostos, deixando o momento educativo mais atrativo. Desse modo, por meio de uma exposição dialogada com os estudantes, buscou-se tratar as questões relativas ao povo Krenak e ampliar o entendimento sobre a questão ambiental e a sustentabilidade.

Para concluir a intervenção, fizemos uso da ferramenta *on-line WorldWall* (RECURSOS, 2021), na busca por trazer ao estudante uma reflexão do que foi construído de conhecimento na aula explorando o lúdico, que, conforme Luckesi (1994, p.115), "significa a construção criativa da vida enquanto ela é vivida" e sem dúvida envolve o estudante numa atmosfera de aprendizagem com significado, especialmente pelas referências e dimensão socioemocional envolvida nesse processo.

As figuras 4, 5 e 6 representam algumas das afirmações que foram postas para reflexão no jogo de verdadeiro ou falso construído no *WordWall* e utilizado na aula, proporcionando um espaço de aprendizagem e ressignificação de saberes dinâmico e divertido.

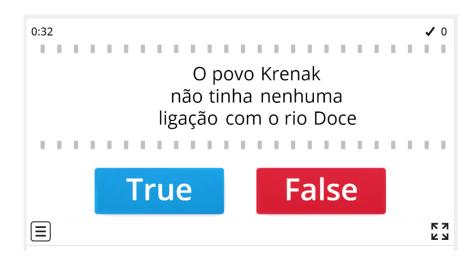
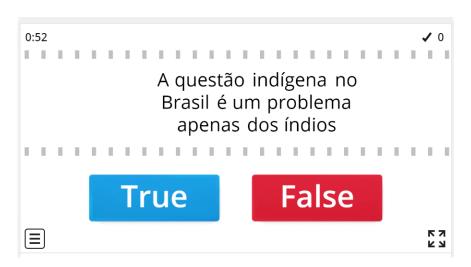


Figura 4: Jogo de verdadeiro ou falso construído na plataforma WordWall.

Fonte: elaborado pelos autores no WordWall, 2020.

Figura 5: Jogo de verdadeiro ou falso construído na plataforma WordWall.



Fonte: elaborado pelos autores no WordWall, 2020.

Figura 6: Jogo de verdadeiro ou falso construído na plataforma WordWall.



Fonte: elaborado pelos autores no WordWall, 2020.

Dessa forma, o desenvolvimento do jogo teve como objetivo avaliar o reconhecimento valorativo dos estudantes sobre as principais ideias desenvolvidas durante a aula. Entre elas estão: a preservação dos territórios indígenas como requisito essencial para a preservação da natureza; a responsabilidade cidadã dos brasileiros perante processos históricos de injustiça socioespacial; a importância da aprendizagem de outras formas de entender e intervir na natureza, pois é também um exercício de respeito e solidariedade.

Ademais, a Figura 7 representa as discussões finais com os estudantes e a perspectiva reflexiva que envolve o repensar as atitudes, comportamentos e pensamentos por meio do conhecimento e não-estranhamento do outro, entendendo que as diferenças não nos fazem estranhos e sim humanos plurais, embora precisemos exercitar essa humanidade cotidianamente.

Figura 7: Momento de discussão final com os estudantes após as apresentações

Fonte: elaborado pelos autores no WordWall, 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um aspecto de relevância deste trabalho remete a abordagem da temática indígena com estudantes de Ensino Fundamental - anos finais de forma desconstrutiva e crítica. Buscou-se apresentar na aula elementos que provocassem a reflexão dos estudantes acerca das temáticas de caráter transversal como: o meio ambiente, a sustentabilidade, a cidadania e a diversidade cultural, ao mesmo tempo em que motivou nos mesmos o pensamento crítico acerca do ser e estar no mundo e suas implicações socioambientais e socioespaciais.

Desse modo, a abordagem acerca das temáticas étnico-raciais sob a perspectiva geográfica possuiu um caráter maior que a discussão em si mesma, uma vez que, ao

contextualizar a Lei nº 11.645/2008 com o ensino de Geografia, apresentando as questões socioambientais tangentes ao povo Krenak, também pudemos ampliar os nossos horizontes para cenários que remetem à Geografia cultural na perspectiva do multiculturalismo e a conceitos geográficos fundantes desta ciência como o espaço, o território e o lugar.

Contudo, os desafíos para abordar um tema de tamanha relevância social e complexidade com estudantes de Ensino Fundamental, frente ao contexto pandêmico, proporcionou a oportunidade de trabalhar no ensino remoto e superar dificuldades, contribuindo imensamente para nossa formação enquanto professores. Pudemos perceber nossas vulnerabilidades e a necessidade de uma constante reinvenção da nossa ação docente, numa busca de sempre aprimorar o nosso olhar acerca do processo de ensino-aprendizagem.

Sobremaneira, percebe-se que o espaço virtual torna possível a construção da autonomia estudantil e o objetivo de desenvolver atividades como o jogo, pois, ao envolver os estudantes em plataformas digitais, pode-se inserir elementos lúdicos para lidar com as discussões nos momentos de interação virtual (LIMA, 2021b).

No entanto, vale refletir que, apesar desse contexto de aula virtual ser o que temos no momento, ainda é excludente. E, portanto, é oportuno lançar um olhar sensível para essa questão social que é a desigualdade, que também compromete a dignidade, remetendo-nos às desigualdades e injustiças que acometem os povos indígenas, considerando que existem diferentes situações e contextos que requerem maior justiça social.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), assim como ao Programa Residência Pedagógica de Geografía em nome da coordenadora do subprojeto de Geografía, a Prof^a. Dra. Priscylla Karoline de Menezes, bem como aos estudantes e a gestão da Escola Municipal São Cristóvão, em nome da gestora Maria José Lopes de Santana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC 20dez site.pdf>.

BRASIL. **Temas contemporâneos transversais na BNCC**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf (mec.gov.br)>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BUTTIMER, A. Lar, horizontes de alcance e o sentido de lugar. **Geograficidade**, v. 5, n. 1, p. 4-19, 2015.

CALLAI, H. C. (Org.). Educação geográfica: reflexão e prática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

CHAGAS, R.; STROPASOLAS, P. Ailton Krenak: "A mineração não tem dignidade, se pudesse continuaria escravizando". **Brasil de Fato**, Brasil, 06 de nov. de 2020. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2020/11/06/ailton-krenak-a-mineracao-nao-tem-dignidade-se-pudesse-continuaria-escravizando. Acesso em: 22 fev. 2021.

DONAIRE, D. Gestão ambiental na empresa. São Paulo: Atlas, 1999.

ELKINGTON, J. Towards the sustainable corporation: Win-win-win business strategies for sustainable development. California Management Review, v. 36, n. 2, p. 90-100, 1994.

ELKINGTON, J. Canibais com garfo e faca. São Paulo: Makron Books, 2001.

FIALHO, F. A. P.; MACHADO, A. B. Metodologias ativas, conhecimento integral, Jung, Montessori e Piaget. In: DIAS, S. R.; VOLPATO, A. N. (org). **Práticas Inovadoras em Metodologias Ativas**. Florianópolis: Contexto Digital, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido** [recurso eletrônico]. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 62 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HAONAT, A. I; COSTA, E. A. N. O multiculturalismo e um novo olhar sobre o outro: a importância de se educar para a diversidade. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 3, p. 50-58, 2020.

KATUTA, A. M. Representação do espaço vivido, percebido, imaginário e concebido. **Boletim de Geografia**, v. 19, n. 2, p. 179-186, 21 jul. 2011. Disponível em:http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/14088>. Acesso em: 16 out. 2020.

KRENAK, A. Ideias para adiar o fim do mundo. Companhia das Letras: São Paulo, 2019.

- LEFF, E. **Saber ambiental:** sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Tradução de Lucia Mathilde Endlich Orth. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- LIMA, J. A. P. Formação inicial do(a) professor(a) de geografia nas instituições públicas no Recife: desafios curriculares e da prática docente. 2021(a). **Dissertação** (Mestrado em Geografia) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em:https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/41066>. Acesso em: 10 set. 2021.
- LIMA, J. A. P. O jogo, a gamificação e o lúdico no ensino de geografia durante a pandemia da Covid-19. **UÁQUIRI** Revista do Programa de Pós Graduação em Geografia da Ufac. v. 3 n. 1, 2021(b). p. 95-104. DOI: https://doi.org/10.47418/uaquiri.vol3.n1.2021.5136. Disponível em:https://periodicos.ufac.br/index.php/Uaquiri/article/view/5136. Acesso em: 10 set. 2021.
- LOPES, L. M. N. O rompimento da barragem de Mariana e seus impactos socioambientais. **Sinapse Múltipla**, v. 5, n. 1, jun., p. 1-14, 2016.
- LUCKESI, C. L. N. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, 1994.
- MENEZES, P. K. Prefácio. In: LIMA, J. A. P. (Org.). **Geografia e prática docente remota:** relatos durante a pandemia da covid-19. Olinda: Livro Rápido, 2020. p. 7-9.
- MORAES, J. V.; CASTELLAR, S. M. V. Metodologias ativas para o ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, 2018, v. 17, n. 2, p. 422-436. Disponível em:http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen17/REEC_17_2_07_ex1324.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.
- MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora da UnB, 1999. Revisado em 2012.
- ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo**: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (2016). Disponível em:https://www.undp.org/content/dam/brazil/docs/agenda2030/undp-br-Agenda2030-completo-pt-br-2016.pdf>. Acesso em: 7 de jun. 2021.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco**: ensino fundamental. Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação. Recife: a Secretaria, 2019.
- RECIFE (PE). Secretaria de Educação. **Política de ensino da rede municipal do Recife** / coordenação: Alexsandra Felix de Lima Sousa, Jacira L'Amour Barreto de Barros, Nyrluce Marília Alves da Silva. 2. ed. rev. e atual. Recife: Secretaria de Educação, 2021.

RECURSOS. **Wordwall.** Disponível em:https://wordwall.net/pt/features. Acesso em: 16 ago. 2021.

SANTOS, M. **Técnica**, **Espaço**, **Tempo**: Globalização e Meio Técnico-científico-informacional. 5 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

SARTORI, S.; LATRÔNICO, F.; CAMPOS, L. M. S. Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável:uma taxonomia no campo da literatura. **Ambiente & Sociedade.** São Paulo v. XVII, n. 1 n p. 1-22 n jan.-mar. 2014.

SERPA, A. **Por uma Geografia dos espaços vividos:** geografia e fenomenologia. São Paulo: Contexto, 2019.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **Brasil**: uma biografia. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

TERRA INDÍGENA KRENAK. **Terras Indígenas no Brasil**, 2020. Disponível em: https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3736. Acesso em: 22 fev. 2021.