

## Diversidade, conflito e interação no contexto da escola do campo: experiências no ensino escolar de Geografia

CARINA COPATTI\*

**Resumo:** O presente artigo, de caráter teórico-bibliográfico e reflexivo, parte de experiências vivenciadas como docente em uma escola do campo em que convivem estudantes do campo e de contexto indígena, oriundos de aldeamento Kaingang, cujo contato e convívio diário reverberam em situações distintas que contribuem para que seja pensado o lugar, a diversidade, os conflitos e as possíveis interações entre os sujeitos possibilitando, também, repensar o olhar sobre o outro, sua cultura e suas características. A problemática abordada se refere a uma questão exposta por uma estudante com relação aos limites extraescolares de interação entre as etnias. Qual tem sido, diante disso, o papel do ensino de geografia em escolas em contextos de diversidade? Diante destas questões e do objetivo proposto, o texto é estruturado em três momentos: a) etnia indígena Kaingang e a população camponesa: singularidades; b) a escola no contexto dos conflitos e aproximações entre grupos; c) o ensino da geografia para/na diversidade.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia; Escola do Campo; Diversidade.

**Diversity, conflict and interaction in the context of the field school: experiences in Geography school teaching**

**Abstract:** This article of theoretical-bibliographic and reflective character starts from experiences experienced as a teacher in a school in the field in which students from the field and indigenous context coexist, from kaingang aldeamento, whose contact and conviviality daily reverberate in different situations that contribute to the thought of the place, diversity, conflicts and possible interactions between the subjects also enabling to rethink the look on the other, their culture and their characteristics. The problem addressed refers to an issue exposed by a student regarding the extraschool limits of interaction between ethnic groups. What has been, in view of this, the role of geography teaching in schools in contexts of diversity? Given these issues and the proposed objective, the text is structured in three moments: a) Kaingang indigenous ethnicity and the peasant population: singularities; b) the school in the context of conflicts and approximations between groups; c) the teaching of geography for/in diversity.

**Key words:** Geography teaching; Field school; Diversity.



\* CARINA COPATTI é Pós-doutoranda bolsista PNPd-Capes pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFFS - Campus Chapecó-SC; Doutora em Educação nas Ciências - UNIJUI.

## Introdução

No Brasil, existe uma grande diversidade de sujeitos, distintos em características sociais, econômicas, étnicas, culturais. As instituições escolares de caráter público atendem estudantes oriundos dessas diversidades e, por isso, precisam ser constantemente objeto de reflexões, haja vista seu papel social na formação cidadã destes sujeitos.

A realidade da escola do campo, tomada como objeto de investigação no presente artigo, também se insere nesse contexto de diversidades. Entretanto, a peculiaridade da referida escola, tomada como espaço de trabalho e como objeto da reflexão, envolve distintos aspectos. O primeiro deles se refere à condição de escola do campo inserida em um contexto rural muito diversificado, de territórios conflitivos. O segundo, se refere aos desafios da escola em atender sujeitos diversos que nela adentram: alunos filhos de agricultores de descendência italiana e alemã, alunos indígenas de etnia Kaingang e alunos negros originários da área urbana do município, cuja família opta pela educação em escola do campo. O Terceiro, se refere à necessidade de contribuir para a formação cidadã, humanizadora, a partir de uma concepção curricular efetivamente construída para a educação das populações do campo.

A partir de uma sequência de atividades realizadas na disciplina de geografia, dentro da programação do projeto *Escola do Campo: conhecer e valorizar o nosso lugar*<sup>1</sup>, uma resposta de uma

determinada aluna indígena tomou (e continua tomando) espaço importante em minhas reflexões enquanto docente: como se relacionam os estudantes diante da diversidade? Qual tem sido o papel do ensino de geografia nesses contextos? E, ainda, como propor uma geografia que acolha e contribua à visibilidade das diversidades?

O texto pretende refletir sobre as diversidades étnico-culturais, conflitos e interações e, a partir do olhar geográfico, pensar a humanização das relações desde a escola. Utiliza-se como suporte metodológico a pesquisa teórico-bibliográfica e uma experiência de trabalho em escola do campo, a partir de resposta a um questionário aplicado em uma turma de 7º ano. Estrutura-se em três etapas: a) etnia indígena Kaingang e a população campesina no sul do Brasil: singularidades; b) a escola no contexto dos conflitos e aproximações entre grupos; c) o ensino da geografia na/para a diversidade.

## Etnia indígena Kaingang e a população campesina no sul do Brasil: singularidades

A diversidade tem sido um tema presente em muitas pesquisas e constitui uma realidade presente principalmente nas instituições públicas de ensino, principalmente de educação básica, mas também (e cada vez mais) na educação superior. Pesquisas sobre diversidade, em seus múltiplos aspectos, tem contribuído para que se busque avançar o debate e ampliar a visibilidade dos distintos grupos, compreender suas singularidades, valorizar e respeitar grupos socialmente constituídos. Dito isso, é importante demarcar alguns conceitos que contribuem para a

do campo; Etapa 4: A relação com o espaço vivido, a escola e seu entorno. Etapa 5: Espaço rural: formas de vida e de produção; Etapa 6: Conclusões da primeira edição.

<sup>1</sup> Projeto em desenvolvimento no ano de 2019 de forma interdisciplinar, composto por seis fases: Etapa 1: Apresentação do projeto e construção colaborativa das propostas; Etapa 2: Compreensão da vivência no campo; Etapa 3: A vida em comunidade e a importância da escola

reflexão que se propõe sobre a diversidade no espaço escolar e as interações que são construídas entre seres que vivem ao mesmo tempo tão próximos, e que são, de certa forma, diferentes em seus modos de vida.

Para a reflexão toma-se os conceitos Lugar, Território e Cotidiano como basilares ao empreender um olhar geográfico sobre a realidade destes grupos. Nesse movimento, é preciso considerar a dinâmica espaço-temporal, que diz das relações que vêm sendo construídas ao longo do tempo em determinado território e que trazem as marcas de distintas épocas, de disputas, conflitos e situações que hoje balizam muitas das situações que chegam à escola (ou acontecem nela) e reverberam no modo de viver e atuar no lugar. Diante disso, parte-se da compreensão sobre as dinâmicas socioespaciais presentes no território a partir da presença de distintos grupos étnicos, os quais trazem suas marcas e modos de ver/perceber o mundo.

Os povos indígenas brasileiros, assim como os demais povos originários da América, habitam estes territórios há muito tempo. Pesquisas consideram que há pelo menos 11 mil anos ocupam as terras do continente (FAUSTO, 2001). Segundo o autor:

[...] muitos cientistas creem que a migração inicial pode ter ocorrido há mais tempo ainda. Uma das razões que sugerem maior antiguidade é que existem evidências arqueológicas de que a América do Sul, nessa mesma época, já estava sendo ocupada por populações vindas da América do Norte e Central. Essas populações, que chamamos de paleoíndios ('índios antigos'), viviam da caça e da coleta e moravam em abrigos naturais, como grutas. Faziam instrumentos de pedra lascada e osso. Com o passar do tempo, a ocupação indígena na América do Sul cresceu e se diversificou. (FAUSTO, 2001, p. 53).

Um dos povos originários dessa expansão e diversificação étnica é o Jê, que originou, posteriormente, a etnia Kaingang (*Ka* = mato/madeira, *Ingang* = morador), assim denominados os habitantes da região das matas no sul do Brasil há milhares de anos, mesmo que anteriormente com outras denominações. Segundo Becker (1976), essa denominação se deu desde 1882, quando Telêmaco Morocines Borba, estudioso que conviveu com Kaingangs, assim a definiu. No entanto, estes grupos tiveram anteriormente outras denominações: entre os séculos XVI e XVIII eram denominados Guaianás, no século XIX conhecidos como Coroados, posteriormente definidos como Kaingangs, de modo a diferenciá-los dos indígenas tupi-guarani.

São atualmente o povo indígena mais numeroso do Brasil meridional e, segundo Veiga (2006), é um dos cinco povos com maior contingente populacional, chegando a aproximadamente 30 mil pessoas. E constituem a mais numerosa das sociedades de origem linguística Jê, ocupando três dezenas de áreas indígenas que se espalham entre o oeste paulista e o norte-noroeste do Rio Grande do Sul, incluindo o Paraná (norte, centro e sudoeste) e Santa Catarina (parte oeste). No estado do Rio Grande do Sul são treze os aldeamentos Kaingang em áreas demarcadas, configurando territórios que procuram manter (ou tentam manter) a sua cultura.

Entretanto, processo de aldeamento marca uma ruptura com relação aos seus modos de vida tradicionais, uma vez que são limitados seus espaços de atuação. Um destes aldeamentos, do qual são oriundos estudantes matriculados na escola do campo referida na pesquisa, foi demarcado a partir da política oficial de aldeamento da Província do Rio

Grande do Sul, datada de 1846. Este aldeamento foi oficializado em 1991, estando sob a administração da FUNAI, agência regional de Passo Fundo (RS).

O aldeamento tem sido, ao mesmo tempo, uma forma de manter uma pequena parcela dos territórios indígenas, profundamente modificados no decorrer do tempo e que marca a pressão sobre os povos originários, o qual teve como resultado, principalmente na segunda metade do século XX, transformações no modo de pensar sua existência e na interação com outros grupos e o espaço. Sobre isso, D'Angelis (2002, p. 113), afirma que:

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

O aldeamento indígena Kaingang em estudo se configura no contexto desses movimentos de luta e de resistência no sentido de manter espaços e garantir sua própria sobrevivência. Há, no entorno desse território, espaços de produção agrícola, configurando as ruralidades próprias da ocupação realizada pelos

descendentes de imigrantes europeus que chegaram ao Brasil na segunda metade do século XIX, a partir de um projeto de colonização estimulado pelo Governo Imperial no intuito de ocupar terras consideradas “inabitadas”. Na região, esse processo foi intensificado nos primeiros anos do século XX, quando começaram a ser loteadas e povoadas terras localizadas na área denominada “campos de cima da serra”, o planalto norte rio-grandense, que recebeu novos imigrantes e, principalmente, descendentes dos primeiros imigrantes vindos da Itália, que haviam ocupado a região da serra a partir da década de 1880.

O loteamento das terras por parte das empresas de colonização, em parceria com o governo, originou um processo de alta lucratividade com a ocupação pelos imigrantes; esse processo marcou, de modo mais efetivo, o recuo das populações indígenas e sua diminuição. Em territórios próximos, recuados, mantinham-se os povos nativos, pouco a pouco questionados sobre sua permanência nas terras.

A mercantilização da terra, um bem que deveria ser direito de todos, tornou-se gradativamente objeto de disputa envolvendo não apenas as condições de subsistência, mas como elo que garantiria a continuidade de um grupo. Desse modo, a delimitação do território indígena Kaingang limitou espacial e simbolicamente a atuação destes grupos, antes livres para usar o espaço em dimensões mais amplas. No entanto, esse limite não os eliminou, trazendo a ressignificação de sua cultura.

No contexto das resistências dos povos nativos, Zibechi (2015, p. 99) salienta que:

Em nosso continente, existem territórios heterogêneos, porque os povos do nosso continente

resistiram e resistem à dominação, sustentando e criando territórios onde podem habitar os modos de vida não hegemônicos. Nem a diferença sociocultural, nem os territórios que a hospedam são dados de realidade, mas construções cotidianas. Longe de serem essências, trata-se de criações e recriações permanentes.

As mudanças espaço-temporais constituem marca destes grupos e de seus territórios, os quais foram sendo transformados de forma distinta com o processo de colonização a partir da chegada dos imigrantes que chegavam ao Brasil, estes que traziam marcas da luta pela sobrevivência em um contexto de miserabilidade na Europa da época, as expectativas e a esperança de um lugar para recomeçar. Estes encontraram aqui, não apenas o discurso das terras férteis, mas a ideia de que eram territórios desabitados a serem cultivados. Com a chegada iniciam-se, assim, as disputas e as dinâmicas envolvendo o território.

Milton Santos (1988), um dos autores brasileiros reconhecido mundialmente por seus estudos no âmbito da geografia, considera que o território foi, a cada momento, organizando-se de maneira diversa. E salienta que muitas reorganizações do espaço se deram e continuam acontecendo, atendendo aos reclamos da produção da qual é arcabouço. Merecem destaque especialmente as transformações ocorridas a partir de meados deste século XX. Milton Santos (1994), considera que “cada fração do território é chamada a revestir características específicas em função dos atores hegemônicos, cuja eficácia depende doravante de uma produtividade espacial, fruto de um ordenamento intencional e específico” (SANTOS, 1994, p. 24).

O território marca a dimensão do poder, da influência de determinado grupo ou a hegemonia de determinado grupo, mas também precisa ser considerado, como aponta Souza (2008), quando aborda sua transitoriedade. Para o autor, territórios são construídos (e desconstruídos) dentro de escalas temporais as mais diferentes: séculos, décadas, anos, meses ou dias; territórios podem ter um caráter permanente, mas também podem ter uma existência periódica, cíclica (SOUZA, 2008, p. 81). A dinâmica do território do sul do Brasil, a partir da chegada dos imigrantes, amparados pelo Governo da época, traz à tona aspectos da transitoriedade do território e do poder, da posse sobre ele.

Ao considerar o território, ou os territórios ocupados no planalto sul-riograndense, considera-se que a população foi sendo constituída e foram construídas distintas formas de vidas nesta região. As propriedades rurais ganharam forma e os modos de vida mesclaram-se entre os grupos ali estabelecidos, sob forte predomínio das culturas alemã e italiana, e sob influência de outros povos, a partir da expansão do processo de globalização. Dessa forma, as relações construídas tanto no contexto do grupo quanto com relação a outros que habitam o espaço próximo, contribuem para as dinâmicas socioespaciais que reverberam em novas formas de atuar e de ocupar o espaço.

Cada grupo ocupa de forma singular o espaço e o transforma de acordo com seus conhecimentos, com suas necessidades e possibilidades em determinado momento. O movimento do ser humano no espaço onde vive desenvolve condições de criar, recriar e modificar as relações estabelecidas, adaptando-se e criando traços de identidade e pertencimento ao lugar onde vive, o que se expressa nas suas

tradições, nos costumes adquiridos e/ou modificados com o decorrer dos anos, na cultura herdada e em vários aspectos transformados; ainda, nas relações que estabelece com os demais membros da comunidade onde vive (COPATTI, 2010; 2014).

Estes aspectos remetem ao conceito de lugar, compreendido como o espaço vivido, o recorte espacial onde se criam distintas relações. É a espaço em que ocorre interação de diversas formas entre distintos grupos. O lugar, para Callai (2004, p. 2):

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

O cotidiano das relações estabelecidas no lugar traz a marca da cultura, das dinâmicas que refletem as disputas territoriais e a organização que se desdobra em determinado espaço. Estas dinâmicas socioespaciais precisam ser compreendidas para que se possa entender de modo mais amplo a organização dos grupos na atualidade e os desafios na sua interação. Nesse sentido, o cotidiano contribui para interpretar e entender os processos

contínuos que se estabelecem espaço-temporalmente no lugar. Conforme Andreis (2019, p. 48) “o cotidiano é o ‘aqui-agora’ nos e dos lugares e territórios, e dos e entre sujeitos. Em ambas as dimensões, o cotidiano é sempre construído como arquitetônica espaço-temporal, impossível de ser substituída”.

O cotidiano relaciona-se com a dinâmica do espaço e tempo, que envolve, segundo Santos (2004) a base da vida em comum. “É o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade” (SANTOS, 2004, p. 322).

As disputas que envolvem grupos, suas culturas e modos de ver/perceber o mundo, originam distintas situações a serem consideradas a partir da escola, pensando o mundo da vida, o cotidiano dos sujeitos no lugar em que vivem e que, de alguma forma, os chama ao contato com outros sujeitos e grupos que são diversos. Diante disso, é importante o entendimento das diversidades e da forma como atuam no espaço, ocupam territórios e interagem nos lugares, para, posteriormente, abordar distintas situações que emergem no âmbito da escola. Este é o movimento que se pretende realizar.

### **A escola no contexto dos conflitos e aproximações entre grupos**

O cotidiano das interações sociais é permeado por inúmeras relações que se constroem e reconstroem continuamente. No contexto escolar, essas relações por vezes apresentam avanços na possibilidade de diálogo,

interação e compreensão do outro; outras vezes se mantém desafiadora, quando não se consegue ampliar e aprofundar o processo de ensino e aprendizagem adequado a esses grupos, tanto para abordar a diversidade quanto com relação ao modo como se relacionam nestes contextos.

Munanga (2010), afirma que nunca se falou tanto da diversidade e da identidade como no atual quadro do desenvolvimento mundial dominado pela globalização; no entanto, ainda é desafiador construir, a partir da escola, possibilidades de compreender essas diversidades e fazê-las interagir, se respeitar, se compreender. Essas dificuldades se mantêm também pela condição história do Brasil, no qual as diversidades étnicas e culturais não foram objeto das políticas dos governos, o que contribuiu para dificultar a construção efetiva de soluções para determinados conflitos que envolvem os grupos, como ocorre por exemplo, em alguns momentos da história, entre indígenas e brancos e que se mantêm, por vezes de forma invisibilizada em espaços locais. Assim, mantêm-se desafiadoras as aberturas para interagir com aquele que é culturalmente diferente. E este tem sido um dos desafios das escolas públicas, principalmente quando tem dentro da sua estrutura cotidiana, sujeitos oriundos dessas realidades culturais tão distintas.

As escolas públicas inseridas nestes contextos historicamente de disputas têm dificuldades tanto no ensino dos conteúdos para a heterogeneidade que adentra seus espaços (diversidade cultural, social, étnica, econômica), quanto com relação aos processos a serem tomados para que construam relações capazes de valorizar efetivamente as diversidades e

contribuir para uma formação humana e cidadã.

Essas dificuldades resultam em situações como aquela vivenciada na escola do campo em que as diversidades se apresentam marcadas pelo passado conflitivo e por relações que, ainda na atualidade, apresentam dificuldades em reconhecer o outro, sua identidade, suas características e formas de ocupar o espaço.

Essas dificuldades, já bastante conhecidas, tornaram-se tema de escritos a partir do projeto desenvolvido na escola a partir de uma atividade realizada com os estudantes do 7º ano relacionada às formas como cada sujeito e cada grupo culturalmente diverso percebe o lugar, o utiliza, e interage no espaço comum: a escola do campo. Esse aspecto surgiu de uma aluna de etnia Kaingang que considerou a falta de aproximação entre as comunidades (indígena e comunidades rurais): *“Aqui na escola a gente interage, as culturas se aproximam. Mas lá fora quando a gente se encontra em algum lugar, quando têm os pais deles [dos brancos], eles fazem que não conhecem a gente [os indígenas]”*.

A aluna considera, a partir desse relato, que existem situações que dificultam a aproximação fora da escola. Demonstra, a partir da resposta, uma dificuldade de interação que existe entre os sujeitos culturalmente diversos. As invisibilidades são oriundas de situações socioculturais que reverberam na escola, e essas são situações geralmente recorrentes em distintos espaços escolares e em diferentes contextos em que existe uma diversidade de sujeitos com características étnicas, sociais, culturais, econômicas distintas. São situações que resultam em relações que geralmente envolvem discriminação,

intolerância e até mesmo violência (física ou verbal).

Esses processos ocorrem na dinâmica social brasileira diante de processos históricos marcados pelo preconceito contra indígenas e negros, pela discriminação social que sofrem, derivadas de um modo de olhar o outro como não digno de ocupar determinado espaço. Essa situação remete à forma de ocupação territorial e de construção social que perpassou nosso país ao longo do tempo e que se mantém na estrutura social. Problemas oriundos desse processo adentram, ainda, as instituições escolares e nos desafiam a buscar soluções.

Nas escolas públicas, e neste caso, na escola de educação do campo, a interação entre distintos sujeitos traz resquícios daquilo que ocorre na sociedade e nem sempre é fácil de ser percebida pelos docentes, haja vista que muitas situações ocorrem para além do campo de visão e percepção dos profissionais que atuam nos espaços de sala de aula, em períodos específicos e marcados, muitas vezes, pelo silenciamento de determinados temas. Diante disso, constitui-se um desafio à escola e uma necessidade contribuir para que seus profissionais aprofundem conhecimentos sobre identidade, diversidade cultural, cidadania e sobre a construção histórica das relações entre estes grupos para tornar possível, ao longo do ano letivo, construir conjuntamente (interdisciplinarmente e no âmbito das comunidades locais), possibilidades de desenvolver processos educativos que ampliem o diálogo intercultural, o respeito às diversidades, as significações do lugar e das interações nesses espaços.

No contexto do projeto e da atividade elaborada, após o relato da estudante indígena, foi colocada em debate essa

situação. Emergiram do debate aspectos como: diferença da cultura, diferentes modos de vida, preconceitos e conflitos. O debate, primeiro movimento de escuta e envolvimento com o outro, possibilitou adentrar ao processo de construção do espaço em que habitam hoje estes povos, as dificuldades que historicamente foram se perpetuando no lugar e que atualmente contribuem para que situações como essa continuem ocorrendo. Dele resultaram atividades envolvendo a significação do lugar e da escola do campo enquanto espaços de interação e de pensar um mundo melhor e um lugar de aproximação, de construção de histórias, de construir vidas, possível para todos.

Outros processos oriundos do projeto não poderão ser debatidos neste artigo, mas configuram como um conjunto de ações pensadas interdisciplinarmente para ressignificar a escola do campo enquanto espaço de aprendizagem e formação para a cidadania, o que remete à abertura para olhar para si e ser capaz de dialogar e conviver com o outro. Nesse sentido, Munanga (2010) considera que a questão fundamental que se coloca hoje é o reconhecimento oficial e público das diversidades que até hoje são tratadas desigualmente no sistema educacional brasileiro. E defende a necessidade de discutir, construir e incrementar políticas sobre diversidades culturais e étnicorraciais para evitar as barricadas culturais e buscar o diálogo intercultural. Para Munanga (2010, p. 42):

A vida de uma sociedade cultural organiza-se em torno de um duplo movimento de emancipação e comunicação. Sem o reconhecimento da diversidade das culturas, a ideia de recomposição do mundo arrisca cair na armadilha de um novo universalismo. Mas sem essa busca de recomposição, a

diversidade cultural só pode levar à guerra das culturas.

Seja em escola do campo ou em qualquer instituição de ensino, é preciso defender essas propostas, tendo em vista que compreender e vivenciar possibilidades de atuação na diversidade e para a diversidade requerem que se leve em consideração os pressupostos essenciais para uma educação acolhedora, o que demanda a abertura para a comunicação.

Essa comunicação precisa ser pensada como função social da escola, esta entendida como instituição que acolhe diversidades, promove sua significação e contribui para uma formação humanizadora e cidadã, pensando uma vivência social participativa e acolhedora. Para tanto, esse processo requer que os estudantes sejam conscientizados das interações que produzem no espaço e sobre o espaço, o que remete também às interações que cotidianamente vivenciam, seja na escola ou em outros ambientes.

Essa consciência precisa ser construída desde o espaço rural em que estes sujeitos estão inseridos, onde, cotidianamente, de alguma forma, interagem com outros sujeitos. A abertura de espaços para perceber o outro, pode contribuir para construir posturas de acolhimento, avançando contra a ideia de negação de sua existência e de seu valor. Esse é um dos desafios que se propõe às escolas, de maneira geral, e principalmente às escolas inseridas em contextos de diversidade. Para tanto, alguns dos aspectos essenciais são: o trabalho interdisciplinar, a comunicação entre pares, a inserção em espaços comunitários para conhecer e compreender suas dinâmicas, a interação com os estudantes e entre os estudantes e a leitura, aprofundando conhecimentos

sobre a dimensão socioespacial local, que reverbera em outros olhares sobre a realidade em distintos tempos.

### **O ensino da Geografia em contextos de diversidade: possibilidades**

Para compreender as relações que se constituem na diversidade é preciso partir do entendimento das dinâmicas sociais, culturais, econômicas e políticas que contribuem para que o espaço local tenha determinadas características na configuração atual, sempre relacionadas a outras escalas espaciais e às dinâmicas do mundo ao longo do tempo. Mas há algo também necessário nesse movimento que diz respeito ao modo de olhar o espaço local que, para além de ser um olhar crítico, precisa manter atenção àquilo que foi sendo construído ali e tornou possível vivências significativas a muitas pessoas que, neste espaço, construíram suas formas de vida familiares, comunitárias e a dimensão subjetiva.

Por isso, a defesa do ensino de geografia nas escolas como espaço-tempo para problematizar aspectos que relacionam o lugar e a cidadania construída a partir dele. Nesse processo considera-se importante utilizar como base dos debates os conceitos específicos dessa ciência, construídos ao longo do tempo, e os conteúdos considerados necessários para pensar estas relações.

Conforme Callai (2010, p. 26), “[...] a geografia, como conteúdo curricular escolar, possibilita a interligação da escola, por meio dos conteúdos curriculares, com a vida, considerando que a aprendizagem escolar pode ser a forma de permitir que a criança se reconheça como sujeito de sua vida, de sua história”.

Pensar o ensino de geografia para contribuir à construção de relações que convirjam para a cidadania e a relação

com outros, socialmente distintos, constitui-se um desafio em tempos em que um viés conservador (em que um único modo de ver e pensar o mundo é considerado correto/adequado) ronda a sociedade brasileira. Para tanto, é preciso considerar as interações que ocorrem no espaço e as dinâmicas que contribuem para os modos de viver e atuar no lugar atualmente e que trazem marcas do passado, das transformações ocorridas no decorrer do tempo. Isso leva-nos a defender que os profissionais que atuam em contextos de diversidade também sejam capazes de perceber os discursos criados e que de alguma forma interferem e condicionam os modos de interagir destes sujeitos e de seus grupos.

Planejar formas de analisar as relações vivenciadas no lugar diz muito do papel da geografia escolar para construir formas de interação com o outro. Os debates escolares, a comunicação construída a partir de um planejamento de cada disciplina e tendo uma relação interdisciplinar, contribui para a construção de um olhar mais alargado sobre o lugar, as interações no espaço vividas ao longo do tempo e as dinâmicas originadas das disputas territoriais. Na interpretação de Callai (2011, p. 133):

As informações sobre os lugares são fundamentais para fazer análise geográfica. E, esta nos permite observar, analisar e compreender esse espaço construído, como base física da sociedade, mas ao mesmo tempo como elemento (sujeito) ativo no estabelecimento de limites e possibilidades para a realização da vida social. Para fazer a análise geográfica é necessário desenvolver raciocínios espaciais. Através disso o estudante pode aprender a pensar e cria assim as condições de construir o seu conhecimento. Este resulta dos processos de contato

com a informação e a organização mental dos dados e informações que lhe são disponibilizados.

Na geografia escolar, esse processo se dá a partir da análise de fatos e de fenômenos que ocorrem em diferentes escalas, em tempos diversos e em contextos socioespaciais distintos, tomando a realidade dos estudantes como aspecto de referência importante. Estes aspectos, quando interpretados, contribuem para construir novos e diferentes olhares com relação ao espaço geográfico, além de perceber que suas dinâmicas são originadas pela atuação dos sujeitos a partir dos lugares.

No contexto da escola do campo, esse processo pode ser construído com base nas singularidades de cada grupo e nas características que compõe a identidade dos jovens que frequentam a escola e, a partir dela, dialogam entre si. Esse processo de interação que se efetiva na escola, tende a contribuir para que percebam as realidades específicas do lugar e sua relação com o mundo. Nesse sentido, ensinar os conteúdos geográficos sob uma perspectiva humanizadora visando a formação cidadã, seja na escola do campo ou em qualquer instituição do ensino, precisa prepará-los para interpretar a sua condição de sujeito ativo no mundo, de sujeito que pertence a um lugar e de sujeito-autor na relação lugar-mundo.

**Ser sujeito ativo no mundo** se refere à inserção em determinado espaço localmente estabelecido, mas relacionado a diferentes outros espaços e sujeitos. Essa consciência de poder atuar a partir do lugar contribui para que se perceba como cidadão. **Ser sujeito que pertence a um lugar** gera responsabilidade pelo lugar e pelas ações que realiza nele. Requer o reconhecimento desse lugar, compreendê-lo e construir

possibilidades de viver nele, melhorando-o para si e para outros sujeitos que ali convivem. Ser **sujeito-autor na relação lugar-mundo** considera as formas de atuar no lugar e dialogar com o mundo, com outras realidades e a realidade local, o que requer que conheça o lugar em que vive, sua constituição histórica, e outras realidades com as quais esse lugar interage, em distintas escalas espaciais. Essa consciência precisa ser construída pensando o espaço rural enquanto a dimensão que é comum a diferentes grupos, embora seja utilizado e significado por cada sujeito e por cada grupo de forma diferente, na medida em que suas populações constroem relação com o espaço de forma distinta.

Portanto, ensinar geografia sob um viés de formação humanizadora e cidadã perpassa por enfrentar desafios como este, mencionado pela estudante indígena, que muitas vezes não estão presentes de modo visível e nem estão diretamente presentes no espaço-tempo da aula, mas estão nas entrelinhas, nas dificuldades de interação entre os estudantes, nos modos de se referir uns aos outros, nos tons da fala e nas formas de expressão que, por vezes, negam o outro, intimidam e provocam seu silenciamento. Quando isso ocorre, contribui para que a aula (e a escola) não seja aquilo que se espera: um espaço-tempo de construir conhecimentos significativos e pensar a própria existência e a realidade em múltiplas dimensões.

Mais do que abordar conteúdos de geografia, é preciso pensar estes conteúdos a partir da realidade vivida, planejar de que forma estes conteúdos serão significativos no contexto em que vivem estes estudantes e como podem contribuir para transformar modos de atuar no espaço. A abertura da sala de

aula para a problematização de problemas locais, de aspectos inerentes à vida comunitária e a abertura para dialogar sobre as necessidades comuns entre os povos, entre os sujeitos, contribuem de alguma forma para desacomodar, para trazer um novo significado àquilo que aprendem, ao modo de ver o mundo e os outros sujeitos nele inseridos.

Por certo há, ainda, muitos desafios para pensarmos as diversidades e as distintas realidades que perpassam nossas escolas. Este constitui um movimento inicial de debate sobre como a geografia pode contribuir para lançar um olhar humanizador no ensino e nas relações vividas por estes sujeitos. Ainda, de pensar a formação para a cidadania, considerando a participação dialógica, responsável e respeitosa necessária a partir do lugar de vivência.

### Considerações finais

São muitos, ainda, os desafios que se apresentam às escolas brasileiras no sentido de abordar as diversidades e para promover uma efetiva comunicação entre elas. Desafios se colocam tanto voltados às políticas públicas, que precisam ser pensadas para suprir demandas nesse sentido, quanto com relação ao movimento de mudança que as escolas precisam fazer, o que perpassa pela atuação docente nas mais distintas áreas do conhecimento. Esse movimento requer uma comunicação interdisciplinar, haja vista que a escola é compreendida como tempo-espaço de abertura dialógica entre os professores e destes com os estudantes, no intuito de que, pelo seu exemplo e pelas propostas que juntos criam, possam aprimorar nos estudantes a possibilidade de abertura ao diálogo, à compreensão de si e do outro, culturalmente diverso.

Para tanto, é preciso compreender as realidades locais inseridas na configuração territorial do país, marcado por disputas e por situações que invisibilizaram, por muito tempo, diversas culturas. A escola, nesse sentido, não pode mais fechar os olhos para estes problemas que só podem ser solucionados (ou reduzidos) com a participação de todos, com base na ação dialógica e da percepção do outro como sujeito, este que também vive e atua no espaço a partir de determinado modo de vê-lo e compreendê-lo.

Perceber essas diversidades a partir do ensino da geografia desafia os professores a promover espaços para que, sob sua interpretação, possa-se entender os contextos de diversidade e pensar estratégias para colocá-las em diálogo a partir da realidade local. Não existe, portanto, uma receita para isso. Cada escola e seu grupo de profissionais precisa construir as possibilidades para atuar nesse movimento de valorização, de compreensão das diversidades, de humanização e de atuação cidadão para contribuir efetivamente às transformações que o país necessita com relação à visibilidade de suas diversidades.

#### Referências

ANDREIS, Adriana Maria. O cotidiano como dimensão científico-didática da geografia no projeto da escola. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 9, n. 17, p. 44-67, jan./jun., 2019.

BECKER, Ítala Irene. O índio Kaingáng no Rio Grande do Sul. **Revista de Antropologia**, n. 29, São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1976.

CALLAI, Helena C. O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento. In: **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. A questão social do novo milênio**. Coimbra, 2004.

CALLAI, Helena C. Escola, cotidiano e lugar. In: BUITONI, Marísia Margarida Santiago (Coord.). **Geografia: ensino fundamental**. Coleção Explorando o Ensino – Geografia. Volume 22. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CALLAI, Helena C. A geografia escolar e os conteúdos da geografia. **Revista Anekumene**. N. 1, 2011. p. 128-139.

COPATTI, Carina. Educação estética na escola indígena Kaingang: propostas para o ensino de Geografia. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo – UPF, 2014.

COPATTI, Carina. **Espaço rural: transformações, cultura e memória**. Editora Imed: Passo Fundo, 2010.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Kaingáng: questões de língua e identidade. **LIAMES 2**, Primavera: Unicamp/IEL, p. 105-128, 2002.

FAUSTO, Carlos. Formas sociais e políticas, ontem e hoje. In: **Índios do Brasil 1**. Cadernos da TV Escola. Secretaria de Educação a Distância, Secretaria de Educação Fundamental. Reimpressão. Brasília MEC, SEED SEF, 2001, 96 p.: il.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SOUZA, Marcelo Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. p. 77-116.

VEIGA, Juracilda. **Aspectos fundamentais da cultura Kaingang**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2006.

ZIBECHI, Raúl. **Territórios em resistência: cartografia política das periferias latino-americanas**. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

*Recebido em 2019-11-23  
Publicado em 2020-02-28*