

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS
CAMPUS LITORAL NORTE - RS
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - CIÊNCIAS DA NATUREZA

RAUL OLIVEIRA ORCY DA SILVA

**Educação do Campo, Interculturalidade e Ciências da Natureza em
uma escola indígena do Litoral Norte - RS**

TRAMANDAÍ/RS

2024

RAUL OLIVEIRA ORCY DA SILVA

**Educação do Campo, Interculturalidade e Ciências da Natureza em
uma escola indígena do Litoral Norte - RS**

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado como requisito para a obtenção
do grau de licenciado no Curso de
Licenciatura em Educação do Campo:
Ciências da Natureza, pela Universidade
Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) –
Campus Litoral Norte. Orientadora: Prof^a. Dr^a.
Elisete Enir Bernardi Garcia.
Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Karen Cavalcanti
Tauceda.

TRAMANDAÍ/RS

2024

RAUL OLIVEIRA ORCY DA SILVA

**Educação do Campo, Interculturalidade e Ciências da Natureza em
uma escola indígena do Litoral Norte - RS**

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado como requisito para a obtenção
do grau de licenciado no Curso de
Licenciatura em Educação do Campo:
Ciências da Natureza, pela Universidade
Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) –
Campus Litoral Norte. Orientadora: Prof^a. Dr^a.
Elisete Enir Bernardi Garcia.
Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Karen Cavalcanti
Tauceda.

Data de aprovação: (21/08/2024).

Banca examinadora:

Prof. Dr. Roniere dos Santos Fenner

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - CLN

Prof^a. Dr^a Carla Meinerz

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - CLN

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à professora Fabricia Silva de Oliveira (minha mãe), ao professor Humberto Orcy da Silva (meu pai), que estiveram presentes durante toda minha trajetória acadêmica, sendo meus principais apoiadores, às minhas avós Marilza Orcy da Silva e Glória Silva de Oliveira, ao meu avô Harley Oliveira, aos meus tios, dindos e à minha dinda, que apesar de distantes geograficamente, sempre estiveram próximos através do seu incondicional afeto. Dedico este trabalho especialmente à comunidade da Tekoa Kuaray Rese, a todos os alunos, funcionários da escola e membros da aldeia, e aos meus camaradas e amigos que me apoiaram ao longo desta pesquisa. Sem todo esse apoio citado, nada seria possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família por compartilhar da luta diária por uma sociedade mais justa para o povo.

A diversos professores da UFRGS Litoral Norte, que me fizeram evoluir criticamente para escrever esta pesquisa.

À professora Elisete, que me orientou neste TCC mesmo passando por diversas questões pessoais de doença na família, obrigado por me incentivar a não perder a esperança.

À professora Karen, que me orientou desde o início de minha graduação, obrigado por me tornar um problematizador da realidade.

Ao meu amigo Gustavo Elias, pelo carinho, parceria, amor, respeito e força que dedicamos diariamente um ao outro.

Ao meu amigo Hiury Junges, pelo comprometimento e cuidado que deposita em suas amizades e nas problemáticas coletivas.

A Mariana Padilha, por ser um exemplo de revolucionária, e por, com muito carinho, me ensinar, inspirar e incentivar a não desistir de lutar contra a opressão.

A Sara Cristine, por estar presente na minha vida em todos os momentos, por amar e me ajudar sempre.

A Ingrid Marques por sua amizade, e dedicação em tornar a universidade um local mais acessível para as pessoas.

A Andressa de Bitencourt, por ser minha companheira de graduação e uma amiga pra vida.

A todos amigos e todas amigas que me acompanharam e me ajudaram durante este período.

A meus queridos camaradas de luta, vocês são meus exemplos.

Acho que mais do que armas o que os povos precisam é de ideias. A mudança de um tipo de mundo global, desumano, insustentável, que ameaça a vida do planeta, por uma ordem social justa e humanitária que ofereça à humanidade uma oportunidade de sobreviver; um mundo que possa ter um pouco de água potável; um mundo que disponha do ar que possa respirar; um mundo que possa adquirir os alimentos necessários; um mundo que com a sua rica tecnologia seja capaz de produzir os tetos que precisam as pessoas para viverem, as escolas que necessitam as crianças para se educar, os remédios para preservar a saúde dos seus habitantes, a assistência médica indispensável para todos, crianças, jovens e anciãos.

(Fidel Castro) ¹

¹ Fidel Castro (1926-2016) foi um revolucionário comandante da revolução cubana e presidente de Cuba. Para conhecer mais:

<https://www.brasildefato.com.br/2023/11/25/memoria-e-batalhas-de-fidel-castro-permanecem-vivas-sete-anos-apos-a-morte-do-lider-cubano>

LISTA DE SIGLAS

FUNAI - Fundação Nacional dos Povos Indígenas

RS - Rio Grande do Sul

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escola Estadual indígena Kuaray Rese.....	12
Figura 2 - Produção inicial do círculo de diálogo.....	24
Figura 3 - Produção inicial do círculo de diálogo.....	25
Figura 4 - Produção final do círculo de diálogo.....	28
Figura 5 - Produção do segundo círculo de diálogo.....	30
Figura 6 - Produção do segundo círculo de diálogo.....	31
Figura 7 - Produção inicial do círculo de diálogo.....	33
Figura 8 - Produção inicial do círculo de diálogo.....	33
Figura 9 - Produção inicial do círculo de diálogo.....	33
Figura 10 - Produção inicial do círculo de diálogo.....	33
Figura 11 - Produção inicial do círculo de diálogo.....	33
Figura 12 - Produção inicial do círculo de diálogo.....	33
Figura 13 - Produção final do círculo de diálogo.....	34
Figura 14 - Produção final do círculo de diálogo.....	34
Figura 15 - Produção final do círculo de diálogo.....	34
Figura 16 - Produção final do círculo de diálogo.....	34
Figura 17 - Produção do segundo círculo de diálogo.....	35
Figura 18 - Produção final do círculo de diálogo.....	35
Figura 19 - Produção do segundo círculo de diálogo.....	35
Figura 20 - Produção final do círculo de diálogo.....	35

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso aborda uma prática pedagógica em educação escolar indígena, tendo como referenciais teóricos os autores oriundos de povos originários como Daniel Munduruku (2021), Eliane Potiguara (1989) e Nego Bispo (2015), além de referenciais da educação do campo, principalmente Roseli Caldart (2007, 2009) e Miguel Arroyo (2023), relacionando-os com o pensamento de Paulo Freire (1963, 1979, 2002, 2004, 2008, 2018). Foram aprofundados os pressupostos freireanos dos conceitos de dialogicidade e problematização com o objetivo de qualificar a aplicação prática dos círculos de diálogo, prática pedagógica inspirada nos círculos de cultura de Freire (1963). Com isso, tem-se o problema de pesquisa: *Como os Círculos de Diálogo podem ser momentos pedagógicos para a formulação de temas geradores no contexto da educação escolar indígena e no ensino de Ciências da Natureza?* Para tratar deste problema de pesquisa realizou-se, no período de 6 meses, um estudo de caso, de cunho qualitativo, através dos círculos de diálogo, os quais ocorreram em duas ocasiões em uma escola indígena, localizada na aldeia Mbya Guarani Sol Nascente, Osório-RS. Os temas geradores se originam dos círculos de diálogo e são a forma de organização utilizada para análise dos resultados. Os temas geradores formulados foram: “A Natureza é tudo que faz parte dela; A roda de conversa explica tudo, a escola só a metade; Aprender sobre a vida, mas também sobre os juruás”. Com esta pesquisa, destaca-se que os círculos de diálogo são momentos pedagógicos já utilizados naquela aldeia, e os temas geradores apresentados trazem reflexões sobre como as escolas indígenas e do campo funcionam em sua estrutura pedagógica e organização interna.

Palavras-chave: Educação escolar indígena, Temas geradores, Interculturalidade, Educação do campo, Contracolonialidade.

SUMÁRIO

1 A INSPIRAÇÃO E OS MEIOS	11
2 A TEORIA PARA A PRÁTICA	16
2.1 Paulo Freire e a dialogicidade problematizadora revolucionária.....	16
2.2 O campo, a educação, e os povos contracoloniais.....	17
3 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS	20
3.1 Os Círculos de Diálogo.....	22
4 COMO FORAM OS DIÁLOGOS? (RESULTADOS)	24
5 ANÁLISE DOS TEMAS GERADORES	32
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
7 REFERÊNCIAS	39
ANEXO A – Declaração de instituição co-participante	42

1 A INSPIRAÇÃO E OS MEIOS (INTRODUÇÃO)

Ah, meu Deus!
Eu sei, eu sei
Que a vida devia ser bem melhor
E será!
Mas isso não impede
Que eu repita
É bonita, é bonita
E é bonita

(Gonzaguinha)²

A partir de minha trajetória no curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza, realizado no Campus Litoral Norte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, estive em constante mudança e transformação, e acredito que aceitar estas mudanças, entendê-las e questioná-las foi um dos processos que aprendi neste breve caminho que foram de quatro anos. Iniciei o curso no período da pandemia³, tive aulas no formato remoto e pudemos vivenciar a presencialidade apenas na metade do curso para frente. A presencialidade reforçou a busca e a importância da materialidade das discussões e dos processos sociais dos quais tive a oportunidade de participar. Estes movimentos contribuíram para a constante fuga da alienação promovida pelo sistema capitalista, permitindo o avanço de um permanente processo de conscientização. Neste sentido, minha inserção na ação e nas discussões em grupos de organização social encontram sintonia no livro: “Colonização, Quilombos modos e significados”, de Antônio Bispo dos Santos, Maria Sueli Rodrigues de Souza, que nos explicam no Pós-fácio:

[...] Os processos de abstração, ao se separarem de suas bases materiais, provocavam alienação. E é disso que o modelo ocidental capitalista precisa, as abstrações não podem revelar os concretos que as formam. As materialidades produzem consciência. (SUELI, Maria. Pós-fácio. in Bispo, Antônio. 2015. p 110).

Foi neste processo de conscientização que ganharam minha atenção os conceitos de interculturalidade e de pluralidade social, pois meu conhecimento de cultura estava aberto para a historicidade da sociedade. Destaco que quando iniciei meus estágios de docência, me permiti fazer reflexões que foram na direção do entendimento sobre a mudança que está vinculada a dialética da transformação social. Podemos dizer que, conforme Konder (2008) a dialética: “é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade

2 Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior (1945-1991) foi um cantor e compositor brasileiro, marcado por sua revolta com a ditadura militar e as diversas formas de opressão ao povo. Para conhecer: <https://www.ubc.org.br/publicacoes/noticia/20514/gonzaguinha-uma-voz-contra-a-opressao>.

3 O surto do vírus COVID-19 foi classificado em 2019 como pandemia pela OMS.

como essencialmente contraditória e em permanente transformação.” (KONDER, 2008. pp. 7 e 8).

Visando ter contato com a área de estudo do curso, que é a *educação do campo e ciências da natureza*, tive interesse em me aproximar no estágio docente com os povos do campo e nesse caso direcionar essa prática educativa com os povos indígenas, possibilitando o entendimento da *interculturalidade* pela práxis. Portanto, a prática aconteceu em uma escola do litoral norte/RS localizada dentro de uma aldeia da etnia Mbyá Guarani, a Tekoa Kuaray Rexe⁴.

Figura 1- Escola Estadual indígena Kuaray Rexe



Fonte: Facebook da escola. Disponível em:

<https://www.facebook.com/profile.php?id=100090996228511>. Acesso em: 01 set., 2024.

A motivação de realizar o Trabalho de Conclusão de Curso com aproximações na temática escolar indígena pode ser explicada nas palavras da escritora indígena Eliane Potiguara (1989. p.8), que caracteriza os processos de ensino indígena como uma “educação natural e sadia”⁵.

Destaco também que a justificativa da importância do tema de estudo e a aproximação da minha trajetória realizada ao longo do curso está na inquietação e necessidade de problematizar a realidade que vivenciamos. Na universidade, isso

⁴ Tekoa Kauay Rexe = aldeia Sol Nascente

⁵ No decorrer do texto, será tratado sobre a educação escolar indígena dando ênfase aos conhecimentos relacionados às ciências da natureza.

me aproximou de greves, ocupações, manifestos e movimento social. Nos estágios a serem realizados na escola de educação básica, tive a oportunidade de desenvolver sempre práticas contextualizadas com as contradições sociais que eram latentes na comunidade. Daí nasce meu anseio em trabalhar com este tema (problematização), e para isso, busco dados e analiso experiências que possam reforçar a necessidade de uma educação crítica e problematizadora relacionada à área de Ciências da Natureza, que fuja dos padrões da educação bancária que, conforme conceituado por Paulo Freire (2008), é caracterizada por transmitir conhecimentos como se fossem depósitos, no qual as pessoas apenas absorvem estes depósitos. O conhecimento popular, como o senso comum, acaba por ser dispensado, e não valorizado pois, para o educador bancário, a ciência transmite a verdade, como afirma Freire (2008, p. 173).

Nessa linha de raciocínio, acredito que o pensamento mágico presente no senso comum entrega uma versão socialmente desenvolvida para as questões em que as respostas não estão evidentes. Daniel Munduruku (2021), em seu livro “contos indígenas”, descreve o conto popular do povo Nambikwara. Este conto traz a história de uma senhora que trocou de pele “magicamente” e aconteceram diversas adversidades resultantes desta troca de pele, que a fizeram adoecer sozinha na beira de um rio, e o único ser que se manteve ao lado da senhora até o momento de sua morte foi a cobra, que: “por seu gesto bondoso, recebeu o dom de mudar de pele sempre que as estações do ano mudam” (MUNDURUKU, 2021. p. 32). No nosso entender, este conto traz uma explicação para um fato observável que a ciência explica de forma diferente.

Rubem Alves, em “A filosofia da Ciência” (2015), escreve que: “A ciência não acredita em magia. Mas o senso comum teimosamente se agarra a ela.” (ALVES, 2015. p. 22). Neste sentido, o autor explicita, de forma crítica, o caráter “sofisticado” do pensamento científico que curiosamente é o inverso do que é visível, o mágico para a ciência é errado, pois não tem comprovação metodológica e factível. Para o senso comum, o conhecimento científico se aproxima da magia, pois não é palpável e visível pelo seu alto grau de especialização e abstração da realidade, para Gramsci (1987) o senso comum é como uma filosofia popular, já que:

[...] apresenta-se em inumeráveis formas; seu traço fundamental é o de ser uma concepção (inclusive nos cérebros individuais) desagregada, incoerente, inconsequente, adequada à posição social e cultural das multidões, das quais ele é a filosofia. (GRAMSCI, 1987. p. 143).

Recordo de meus estudos na educação básica, e também em minhas observações, que as ciências se aproximavam mais de “mágica” do que “prática”, e minha concepção é que este fenômeno tenha sido resultado da forma abstrata e descontextualizada, na qual alguns professores com os quais tive contato ensinaram estas disciplinas. Nesta sintonia, problematizando esses processos de ensino está o tema de pesquisa que irá dialogar com conceitos freireanos de dialogicidade e problematização na relação com a educação do campo, escolar indígena e com as Ciências da Natureza.

A escolha do teórico Paulo Freire está relacionada à perspectiva da educação do campo e a problematização do ensino e aprendizagem que, neste trabalho, está focado para a área de Ciências da Natureza. Objetiva-se, de forma geral, analisar as possibilidades do ensino de Ciências da Natureza ser focado na problematização das ciências como um conceito relacionado à totalidade socioeconômica dos educandos sendo uma forma humanizadora que visa à mudança e transformação da sociedade.

Acredito que esta escolha tenha tido como base os referenciais de estudo político Marxista-Leninista, que abriram os caminhos para que eu enxergasse o mundo em sua totalidade, logo, “meu mundo” também estava no curso.

Fui bolsista de Iniciação Científica do início ao fim de minha graduação, pesquisando na área da educação do campo, o método de ensino e aprendizagem através da aprendizagem significativa e contextualizada, nestes anos me aprofundei nos estudos de Mônica Molina e Roseli Caldart em relação à educação do campo e pedagogia da alternância; Marco Moreira e David Ausubel na teorização da aprendizagem significativa; e Paulo Freire com a abordagem educacional sócio-histórica. Todos estes referenciais me encorajam a realizar este trabalho no intuito de lavrar os métodos e formas de aprendizagem estudados até aqui, e futuramente discorrer uma análise crítica sobre as relações das propostas freireanas e a educação do campo. Diante disso, por fim, pretende-se produzir círculos de diálogo inspirados nos Círculos de Cultura criados por Paulo Freire.

Para isso, o problema de pesquisa proposto é: *Como os Círculos de Diálogo podem ser momentos pedagógicos para a formulação de temas geradores no contexto da educação escolar indígena e no ensino de Ciências da Natureza ?*

O objetivo geral do trabalho é: Analisar os conceitos freireanos de dialogicidade e problematização para organização de momentos e espaços pedagógicos com temas geradores na perspectiva da educação escolar indígena com foco nas ciências da natureza .

Os objetivos específicos são:

- Estudar conceitos Freireano na perspectiva da contribuição para a educação do/no campo e o ensino de ciências;
- Realizar Círculos de Diálogo, baseado nos círculos de cultura, com os educandos da escola indígena Mbya Guarani, para conhecer as problemáticas existentes no seu cotidiano e que se relacionam com as Ciências da Natureza.
- Organizar propostas de momentos e espaços pedagógicos com temas geradores baseados nos círculos de diálogos com os educandos da escola indígena Mbya Guarani.

A seguir, trazemos a constituição do texto da investigação: O capítulo 2 trata do referencial teórico, onde foram buscados autoras e autores que fundamentam a pesquisa realizada. Em seguida, o capítulo 3 aborda sobre a metodologia que visa explicitar os métodos utilizados e aplicados no trabalho. O capítulo 4 apresenta os resultados e é seguido pelo capítulo 5, análise dos resultados, que analisa os resultados obtidos. O capítulo 6 traz as considerações finais, sendo o fechamento do trabalho. Por fim o capítulo 7, apresenta as referências.

2 A TEORIA PARA A PRÁTICA (REFERENCIAL TEÓRICO)

O que é valores senhores?
Será o ouro o seu tesouro afinal?
Não será que o ser humano sem engano
É muito mais que um vil metal.

(Cenair Maicá⁶)

Para embasar este Trabalho de Conclusão de Curso, construiu-se um referencial teórico que perpassa pela temática desta pesquisa, pois este será fundamental para o decorrer dos próximos capítulos.

Este capítulo consiste em duas partes, a primeira com os principais conceitos da abordagem pedagógico-social de Paulo Freire e a segunda com o objetivo de relacionar esta abordagem com os princípios da educação do campo e escolar indígena, assim como conceitá-la.

Irei iniciar este capítulo abordando os conceitos de dialogicidade e problematização e posteriormente as relações com a educação escolar indígena e os povos do campo.

2.1 Paulo Freire e a dialogicidade problematizadora revolucionária

O pressuposto da dialogicidade, conforme nos ensina Freire (2018), inicia-se com a “palavra”, esta que, para ser verdadeira, no contexto do diálogo, necessita de uma práxis, para que através da ação-reflexão tenha poder transformador, e assim, libertador. O diálogo, então, é o momento no qual a palavra é coletivizada entre os que querem compreender e intervir com/no mundo, na união das criticidades e problematizações. O diálogo é o “encontro dos homens que pronunciam o mundo” (Freire, 2018, p. 110), sendo a partir desta conceituação que se pode pensar na educação dialógica. Para Paulo Freire, um dos princípios da revolução e da educação, é o amor. Somente com amor pelas pessoas é que se pode libertá-las e esta libertação depende da oposição a presente contradição da situação opressora. Segundo Gutiérrez (1988), este processo é “Dialógico porque vai da realidade à consciência, da consciência à realidade, em um movimento esclarecedor e transformador” (Gutiérrez, 1988, p. 108). O educador deve escolher as palavras e os temas, conforme as necessidades observadas pelos educandos, em um processo

⁶ Cenair Maicá (1947-1949) foi um cantor e compositor de música tradicionalista gaúcha, conhecido por suas letras que exaltavam a natureza, os povos originários e a organização popular contra a repressão. Para saber mais: <https://www.portaldasmissoes.com.br/site/view/id/1543/cenair-maica---biografia.htm>

de não “explicar às massas, mas em dialogar com elas sobre a sua ação” (Freire, 2018, p. 55), e é este processo permanentemente dialético que é parte da dialogicidade. Neste sentido, o diálogo com a escola indígena, *locus* da pesquisa, se dará com a observação participante, com a escuta, percepções e com conversas por meio dos círculos de diálogos. O diálogo como metodologia será detalhado na metodologia da pesquisa.

A problematização é um ato crucial para a educação libertadora, já que é com ela que as contradições podem ser visualizadas e alteradas. “Ninguém se liberta sozinho”, logo, a problematização deve ser um processo individual, porém incentivado e fortalecido pelo coletivo. A problematização é um “esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham” (Freire, 2018, p. 100).

Ressalta-se que a problematização da realidade é peça chave da luta de classes, nas palavras de Freire (1979):

Quanto mais progride a problematização, mais penetram os sujeitos na essência do objeto problematizado e mais capazes são de “desvelar” esta essência. Na medida em que a “desvelam”, se aprofunda sua consciência nascente, conduzindo assim à conscientização da situação pelas classes pobres. (Freire, 1979, p. 45).

No contexto da educação do campo e especificamente dos povos originários, a situação de opressão está fortemente presente no desenvolvimento da história. Os povos do campo são negados de direitos básicos de vida e têm suas lutas escondidas/ocultadas pela mídia. É necessário que através da palavra dialógica revolucionária seja possibilitada a problematização dessa realidade perversa de opressores X oprimidos.

2.2 O campo, a educação, e os povos contracoloniais

O conceito de contracolonialidade vem do pensamento de Nego Bispo (2015), que descreve a prática contra colonial e os povos contra colonizadores como:

todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios. [...] os povos que vieram da África e os povos originários das Américas nas mesmas condições, isto é, independentemente das suas especificidades e particularidades no processo de escravização, os chamaremos de contra colonizadores. (BISPO, A. 2015. p. 27).

Com o objetivo aproximar os pressupostos freireanos das reflexões e lutas dos povos do campo e em conexão com a problematização da realidade, ou, percepção das contradições existentes, destacamos o que nos diz a Educadora Roseli Caldart (2007), segundo a qual, ao escrever que nas escolas do campo se busca:

[...] formar sujeitos criadores do novo, construtores do futuro, mas fazemos isso pela interiorização da cultura, dos valores, da história já construída, “conformando” as novas gerações aos parâmetros sociais e humanos (contraditórios) já existentes. Ou seja, o ser humano produtor do novo se forma na própria tensão entre conformação e inconformação social; entre estabilidade e instabilidade; entre inserir-se no mundo que aí está e participar de sua transformação. (CALDART, R., 2007. p 16).

Em outro texto, a autora escreve: “A Educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo” (CALDART, R., 2009. p 05). Dialogando com Roseli, entende-se que a educação do campo nasce da negação dos movimentos sociais ao sistema do capital, e que esta modalidade educacional é resultante da resistência dos povos do campo à educação baseada em abstração e generalização (CALDART, 2009). Esta forma de educação é praticada com a finalidade de impor uma ideologia, logo, é imprescindível que haja problematização destas contradições dentro da prática da educação do campo. Nego Bispo (2015) ao falar dos processos de colonização, cita a generalização e seu caráter desumanizador:

Os colonizadores, ao os generalizarem apenas como “índios”, estavam desenvolvendo uma técnica muito usada pelos adestradores, pois sempre que se quer adestrar um animal a primeira coisa que se muda é o seu nome. Ou seja, os colonizadores, ao substituírem as diversas autodenominações desses povos, impondo-os uma denominação generalizada, estavam tentando quebrar as suas identidades com o intuito de os coisificar/desumanizar. (BISPO, A. 2015. p. 27).

Esta é apenas uma das contradições que devem ser problematizadas dentro da educação escolar indígena, que tem como intuito realizar esta conexão pedagógica intercultural.

Apesar de ser focada no âmbito escolar, valoriza-se na educação do campo, através do diálogo, que a educação está em todos os segmentos das relações sociais, como na cultura e na sociedade. Por isso, “[...] a nossa escola só será válida na medida em que, pensando diferente, respeita o pensamento diferente.

Fora disso, é uma invasão a mais, é uma violência sobre a outra cultura” (Freire, 2004, p. 71).

Esta concepção de que a educação está nas relações sociais e nos ambientes/territórios é fundamental para o trabalho na educação escolar indígena.

Eliane Potiguara caracteriza a educação indígena como:

[...] muito sábia e simples. Os filhos acompanham os pais nas tarefas diárias, nas caçadas, nas colheitas do roçado, na confecção da comida e bebida nas festas, nas danças, na produção do artesanato, etc .. Assim vai aprendendo desde cedo a ser independente a gostar do trabalho. Essa relação, onde não há espaços para violências ou repressões, aliada ao sentimento coletivo da terra, ao sentimento de solidariedade, à vivência e experiência dos pais, avós e tios, conduz a uma Educação natural e sadia. (POTIGUARA, 1989. p.8).

Aqui destaca-se o entendimento de a educação indígena ser realizada através das relações sociais e do trabalho e que educação escolar indígena que se define por sua formalização institucional. É diferente da forma convencional de ensino, pois visa aproximar as diferentes realidades e culturas, esta funciona como o intuito de contemplar um direito dos povos indígenas, de permanecerem com sua cultura e seu direito de ser, e ampliar o conhecimento da realidade não indígena, para aproximar as culturas e modos de vida.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) garante a utilização de próprias práticas de ensino-aprendizagem e a utilização de língua materna na Educação escolar indígena, compreendida pelos documentos legais (BRASIL, 1999, 2012), logo, é necessário que o ensino esteja em conexão com a cultura e a territorialidade. Neste sentido, Miguel Arroyo (2007), afirma a importância da territorialidade no desenvolvimento de um projeto educativo, em suas palavras:

Sem as matrizes que se formam sem entender a terra, o território e o lugar como matrizes formadoras, não seremos capazes de tornar a escola um lugar de formação. A articulação entre o espaço da escola e os outros espaços, lugares, territórios onde se produzem, será difícil sermos mestres de um projeto educativo. (ARROYO, 2007, p.163).

Neste sentido, como nos apresenta Arroyo, pensamos a realização de um momento pedagógico que dialogue com os educandos as relações entre as problemáticas possíveis na aldeia e as ciências da natureza, em uma proposta dialógica e problematizadora de círculos de diálogo.

3 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Os caminhos utilizados da pesquisa classificaram-na como um estudo de caso, por ter sido feito em um território. Ela é de cunho qualitativo, realizado através de uma pesquisa bibliográfica para a estruturação do referencial teórico, e com o uso da pesquisa participante, pois as estratégias de participação foram por meio dos círculos de cultura, com a finalidade de trabalhar na práxis o que foi estudado e apresentado nesta escrita.

Foi realizada uma revisão de literatura no início do processo de pesquisa e escrita do TCC, porém com o desenvolvimento da pesquisa, foram modificados o tema e os objetivos dessa. Logo, os trabalhos abordados na revisão feita já não contemplavam o tema e, com isto, foi realizada uma nova revisão com os descritores “educação escolar indígena” e “educação do campo”, no LUME. O seguinte trabalho foi encontrado e escolhido para a nova revisão: Cartografia das práticas da comunidade Guarani Tekoa Pindo Mirim: diálogos possíveis entre a cultura indígena e a Ciências da Natureza, na perspectiva da Educação do Campo.

Revisando este trabalho, pontua-se que ele busca trazer para a universidade através da pesquisa de TCC um pouco da diversidade cultural dos Guaranis (MADRID, 2020). A autora se utiliza do referencial da FUNAI para fazer um breve histórico sobre os povos originários brasileiros, para contextualizar seu trabalho e focar no contexto da aldeia estudada. É realizada uma descrição da aldeia e de sua história, sendo frisado a relação daquela comunidade com a escola. Foi realizado neste trabalho para além de uma cartografia das diversas atividades da aldeia, um calendário cultural com os alunos do ensino médio da escola. segundo a autora:

O calendário traz para dentro da escola a sistematização das atividades culturais que fazem parte da rotina da Aldeia e que desta forma podem ser inseridas no planejamento das aulas e de articular as experiências sociais e culturais da Aldeia às práticas pedagógicas, a fim de que o ensino escolar esteja enraizado na cultura Guarani. (MADRID, Maíra. 2020).

Esse trabalho forneceu um grande leque de referenciais teóricos que casam com a presente pesquisa, também um conhecimento aprofundado sobre a cultura Mbyá Guarani, sendo de grande importância para as reflexões realizadas neste estudo.

Seguindo com a metodologia do trabalho, o *estudo de caso* foi escolhido, pois é o percurso metodológico que melhor contempla a busca pelo cumprimento dos objetivos do trabalho. O estudo de caso é um estudo sobre determinado objeto,

se caracteriza por ter uma ordem de trabalho mais flexível e maleável, podendo ter seus processos reformulados conforme o andamento da pesquisa (GIL, 2010). Segundo Antonio Carlos Gil (2010), há algumas etapas que são comuns a maioria dos trabalhos de caso, sendo elas: Formulação de problema e questões de pesquisa; definição/seleção dos fatos; coleta e análise de dados; e relatório (GIL, 2010). A unidade de caso a ser pesquisada é um *caso decisivo*, que é: “Utilizado quando se deseja confirmar, contestar ou estender uma teoria” (GIL, 2010. Pg 118). Este método de pesquisa é de cunho qualitativo, porque considera os dados para além de números, ou seja, se aprofunda nas relações sociais e em seus anseios e motivos. segundo Creswell (2007):

O pesquisador qualitativo vê os fenômenos sociais holisticamente. Isso explica por que estudos de pesquisa qualitativa aparecem como visões amplas em vez de microanálises. (CRESWELL, 2007, p.187).

A pesquisa qualitativa tem seu caráter humanístico desde os métodos de coleta de dados até a análise dos resultados. A participação coletiva e o envolvimento do pesquisador com o espaço de atuação e os participantes da pesquisa são métodos característicos desta modalidade (Creswell, 2007).

Para a produção do referencial teórico e revisão da literatura, definiu-se naturalmente como fundamental a *pesquisa bibliográfica*, que é produzida com base em material já publicado, esta pesquisa abrange parte da produção acadêmica, visto que é necessário haver fundamentação teórica ao trabalho (GIL, 2010). Em relação ao estudo de determinados autores, Gil (2010) Afirma:

São elaboradas principalmente com base em material já publicado, às pesquisas referentes ao pensamento de determinado autor e as que se propõe a analisar posições diversas em relação a determinado assunto. (GIL, 2010, P. 30).

O referencial teórico partiu de livros e artigos publicados que tinham o tema da educação do campo e ensino-aprendizagem. Esta etapa da pesquisa se deu através da leitura e reflexão para embasamento do e análise dos dados.

A pesquisa teve também foco em metodologias participativas inspiradas na pesquisa participante, ou seja será realizado Círculos de diálogo inspirado nos círculos de Cultura de Paulo Freire, observação participante e momento pedagógico temático com temas geradores, esta tem intuito de tornar a população ativa no processo. Nas palavras de Markus Brose (2010), participação é poder:

O debate sobre participação refere-se ao cerne de nossa sociedade, à questão do poder. Participação significa acesso ao poder . Poder de tomar decisões, para alocar recursos, para iniciar e encerrar projetos. (BROSE, 2010, P. 08).

A participação não é neutra, é a conquista pela distribuição do poder e a oportunidade de escolher as prioridades (Brose, 2010).

3.1 Os Círculos de Diálogo

Fechar a boca e não expor meus
pensamentos
Com receio que eles possam causar
constrangimentos?
Será que é isso? Não cumprir compromisso
Abaixar a cabeça e se manter omissos?

(MV Bill⁷)

A metodologia participativa pressupõe diálogo com os sujeitos da pesquisa. Neste sentido, com base no exposto até aqui, para prosseguimento das etapas da pesquisa, propusemos uma atividade na escola para problematizar e construir conjuntamente temas geradores que dialoguem com os conteúdos de ciência da natureza e sociedade, esta foi realizada a partir dos círculos de diálogo com educandos da escola indígena Kuaray Rese da aldeia Mbyá Guarani, Sol Nascente localizada em Osório/RS.

Entendemos por Círculos de Diálogos que são espaços que promovem não só aprendizagens sobre um assunto, mas possibilitam a tomada de consciência dos participantes de um problema social, por exemplo e, se caracterizam como um caminho para uma proposta com caráter democrático. Neste sentido, no percurso da pesquisa, iremos propor momentos de prática pedagógica que dialoguem com os educandos sobre as relações entre as problemáticas possíveis da aldeia e as contribuições da área da ciências da natureza.

Os círculos de diálogo aqui apresentados são inspirados nos círculos de cultura de Paulo Freire, para ele essa prática era constituída por:

debates de grupo, ora em busca do esclarecimento de situações problemáticas, ora em busca da ação mesma decorrente do esclarecimento das situações. (FREIRE, 1963, p. 12).

⁷ Alex Pereira Barbosa (1974) é um rapper, escritor e militante brasileiro, um dos responsáveis pela criação da organização, Central Única das Favelas (CUFA). Para conhecer: <https://www.terra.com.br/visao-do-corre/mensagem-da-verdade-rapper-mv-bill-completa-50-anos-com-autobiografia,600893ac6c25c79b52c262dfea42c26f59k4soqa.html>. Acesso em: 01 set., 2024.

O círculo de diálogo é um espaço pedagógico, no qual há um debate horizontal entre as pessoas presentes no encontro. Tem o intuito de na práxis aplicar o método dialógico, crítico e problematizador. Esta prática de diálogo horizontal é comum para os indígenas Mbya Guarani como a Nhemboaty⁸, sendo que essas rodas de conversa são realizadas com frequência, para conversarem sobre questões do dia-dia, atividades culturais, problemáticas da aldeia e questões pessoais e sociais. Este costume, com forte intuito de aproximação coletiva, é uma prática de ensino e aprendizagem dialógica que os educandos que participaram desta pesquisa estão acostumados a estarem presentes.

O círculo dialógico é antagônico a educação bancária, como argumentado pelos escritores:

O método de círculo de cultura rompe com essa prática tradicional quando o professor passa a ser coordenador de um diálogo, percebendo o educando como parte do debate na construção do conhecimento a partir da realidade local. Dessa maneira, tal método pretende construir coletivamente a compreensão do protagonismo territorial de cada sujeito, a partir do reconhecimento da identidade cultural. (LEAL, SILVA, AZEVÊDO . 2021, pp 08 a 09).

É através da identidade de cada sujeito coletivo que acontecem os diálogos na Nhemboaty e buscou-se que fosse semelhante nos círculos de diálogo realizados.

⁸ Roda de conversa/encontro na língua Mbyá Guarani

4 COMO FORAM OS DIÁLOGOS? (resultados)

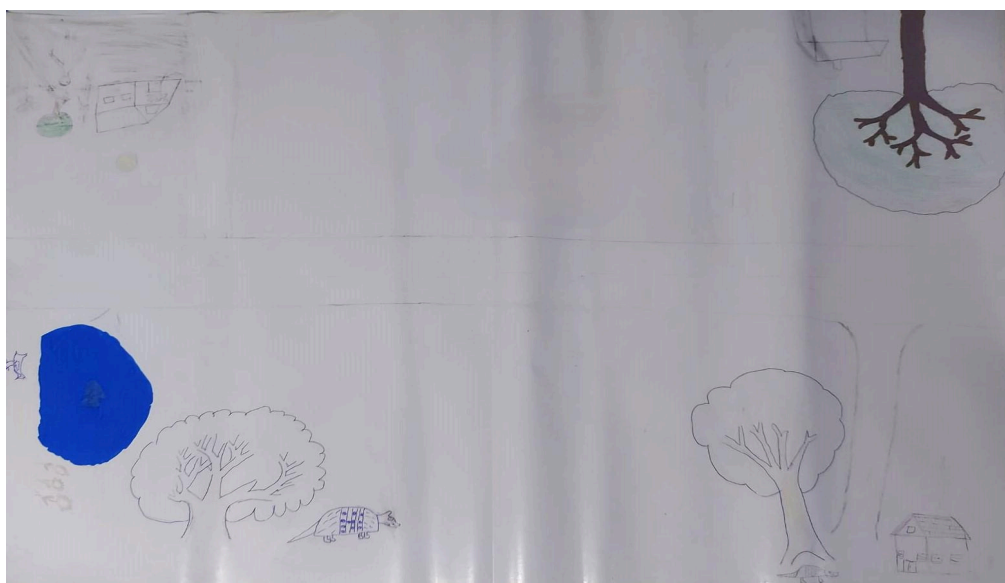
Para esta pesquisa, foram realizados círculos de diálogo em dois momentos, na sala de aula da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Kuaray Rese. Estes foram realizados em dois encontros⁹ com a turma B da escola, que é multisseriada de quinto ao nono ano, tendo 10 alunos. Os encontros foram em período de aula da turma, no caso, no período da manhã. As visitas tiveram o intuito de por meio do diálogo desenvolver *temas geradores*, que podem servir para futuras práticas pedagógicas na aldeia, por parte dos professores da escola, ou de leitores que se encontrem em contextos semelhantes.

Para os círculos de diálogo seguiu-se o seguinte roteiro:

No primeiro dia, foi apresentado o intuito do círculo de diálogo e quais os motivos para a pesquisa. Havia 8 educandos presentes.

Iniciou-se a mediação com a construção coletiva de uma representação temática de algum momento do dia a dia de cada educando, sendo esta feita através de uma produção artística livre. Foi fornecido material, como: cartolina, canetinha, lápis, borracha e caneta. Os educandos se mostraram receptivos e se auto organizaram em suas classes, os mesmos conversaram bastante durante a produção. A produção foi feita coletivamente em uma cartolina, porém os educandos optaram por desenhar individualmente em cada parte da cartolina¹⁰:

Figura 2- Produção inicial do círculo de diálogo

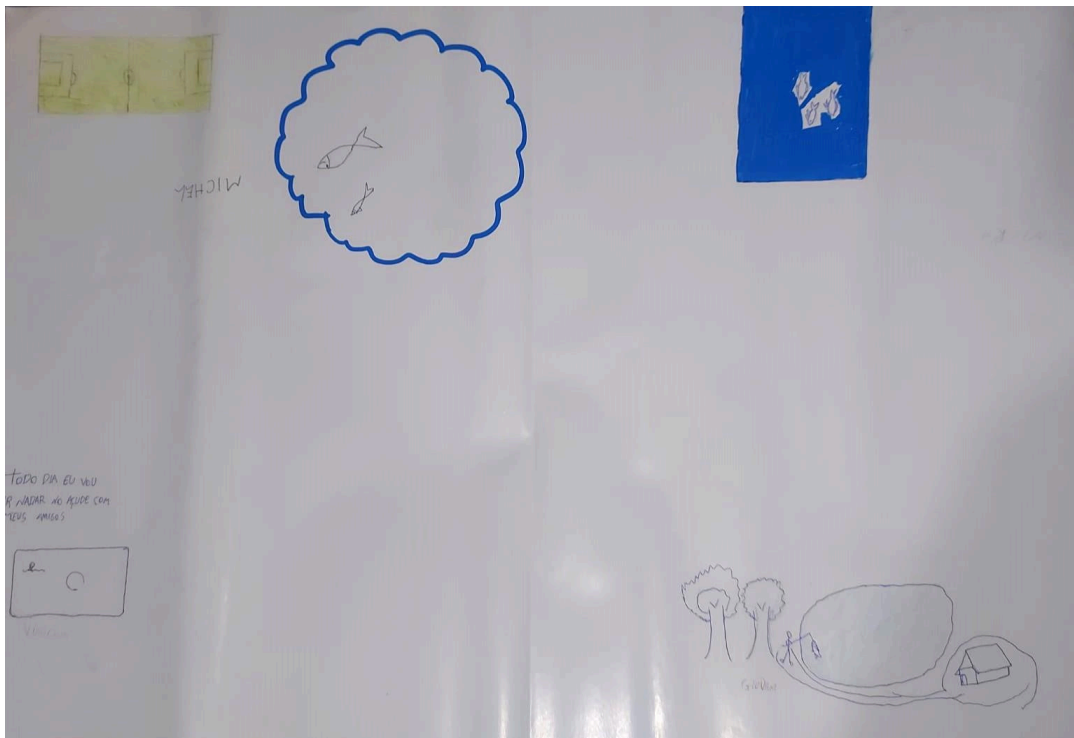


Fonte: Arquivo da pesquisa, 2024.

⁹O primeiro encontro foi em uma segunda (20/5/24) e o segundo em uma terça (21/5/24)

¹⁰As imagens aparecerão com os desenhos individualmente apresentados posteriormente

Figura 3- Produção inicial do círculo de diálogo



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2024.

Os próprios educandos se incentivaram para produzir o material, ajudavam e se divertiam durante o processo. Após finalizarem a atividade, notaram um espaço vazio no “meio” da cartolina e decidiram por uma estrada no meio que conecta-se ao desenho de cada um deles.

O intuito foi de que os educandos produzissem da forma que achassem mais adequado este material pedagógico para o seguimento do debate que visava problematizar esta produção com questões que foram pensadas com o objetivo de conhecer o pensamento dos estudantes envolvidos na pesquisa, algumas delas foram: **“O que é a natureza?/Como percebem a natureza?/Como sentem a natureza?”**. Foi fundamental que estas questões tivessem sido vinculadas a produção inicial dos estudantes, para que fosse trabalhado com o conceito “natureza” podendo ser visualizado no cotidiano, e assim pudesse haver um diálogo com o conceito dos educandos de natureza, isto possibilitou diferentes percepções sobre o mesmo.

Os educandos diziam que o que havia em comum em todos os desenhos era a representação da paisagem, cultura e da natureza.

Durante o seguimento da discussão houveram outras questões neste tema, como: **“Por que existe a natureza?”**, **“O que existe na natureza?”** e **“As pessoas são natureza?”**.

Com estas questões se iniciou um interessante diálogo, inicialmente a turma se dividiu em relação se os humanos fazem ou não parte da natureza. Propuseram autonomamente fazer uma *votação* para decidirem, esta que ironicamente resultou em empate por quatro a quatro. Com a continuação do debate chegaram ao consenso de que o indígena faz parte da natureza, com frases como¹¹:

“As pessoas fazem parte da natureza porque vivem da natureza”

“O índio mora com a natureza”

“O juruá (não indígena) não faz parte da natureza, já o índio faz parte.”

Foi questionada esta última afirmação sendo indagado o porquê o não indígena não fazia parte da natureza, e a resposta foi:

“Por que quem mora na cidade não caça, pesca e nem vê a floresta.”
--

“Por que os brancos usam veneno”

“Por que só é natureza quem cuida da natureza, as pessoas da cidade precisam cuidar da natureza, para serem natureza.”
--

Esta discussão em torno da questão: *“As pessoas são natureza?”*, conforme já mencionado, foi amplamente debatida entre os educandos, chegando a necessitar de uma votação que fracassou ao chegar a uma decisão, para que através do debate os educandos se convencessem de que, segundo um deles: *“O juruá (não indígena) não faz parte da natureza, já o índio faz parte.”*, o motivo seria por que: *“só é natureza quem cuida da natureza, as pessoas da cidade precisam cuidar da natureza, para serem natureza.”*. Identifica-se aqui uma visão conectada entre a natureza como, bioma, fauna, flora, ambiente, e as pessoas, porém as pessoas não estão na mesma categoria da fauna, pois estas no caso dos “juruás”,

¹¹ Em conformidade com o intuito de coletivizar a pesquisa/aprendizagem as respostas não terão titulação individual, não sendo identificadas ao longo da pesquisa.

deixam de “ser” natureza, por não cuidar e respeitar ela. Formula-se o primeiro tema gerador: **“A Natureza é tudo que faz parte dela”**

A maioria das respostas eram muito discutidas entre os educandos em seu idioma antes de serem faladas em português. Quanto a questão porque existe a natureza?, a resposta foi direta e pouco discutida:

“A natureza existe pra viver, é tudo”

O intuito deste primeiro dia de diálogo foi o de desenvolver um tema que conectava a ciências da natureza com o conceito de natureza, para isso depois deste caminho problematizador traçado, apresentamos a questão: **“O que são as ciências da natureza?”**, Algumas das respostas dadas pelos educandos foram:

“A ciência que estuda a terra”

“Serve para saber mais da natureza, mas não aprendo mais, só vejo o que eu já sei”

“Ver coisas da natureza, da vida”

Os educandos dizem que fazem várias coisas com/na natureza, mas quem ensina são os mais velhos, no cotidiano e na roda de conversa da aldeia:

“Aprendemos mais na roda de conversa da aldeia”

“Lá perguntamos tudo que queremos”

“Aprendemos mais sobre natureza lá do que aqui”

“Irámos preferir se a escola fosse como lá”

Quando questionado sobre a diferença do que aprendem na escola e na roda de conversa, um educando diz:

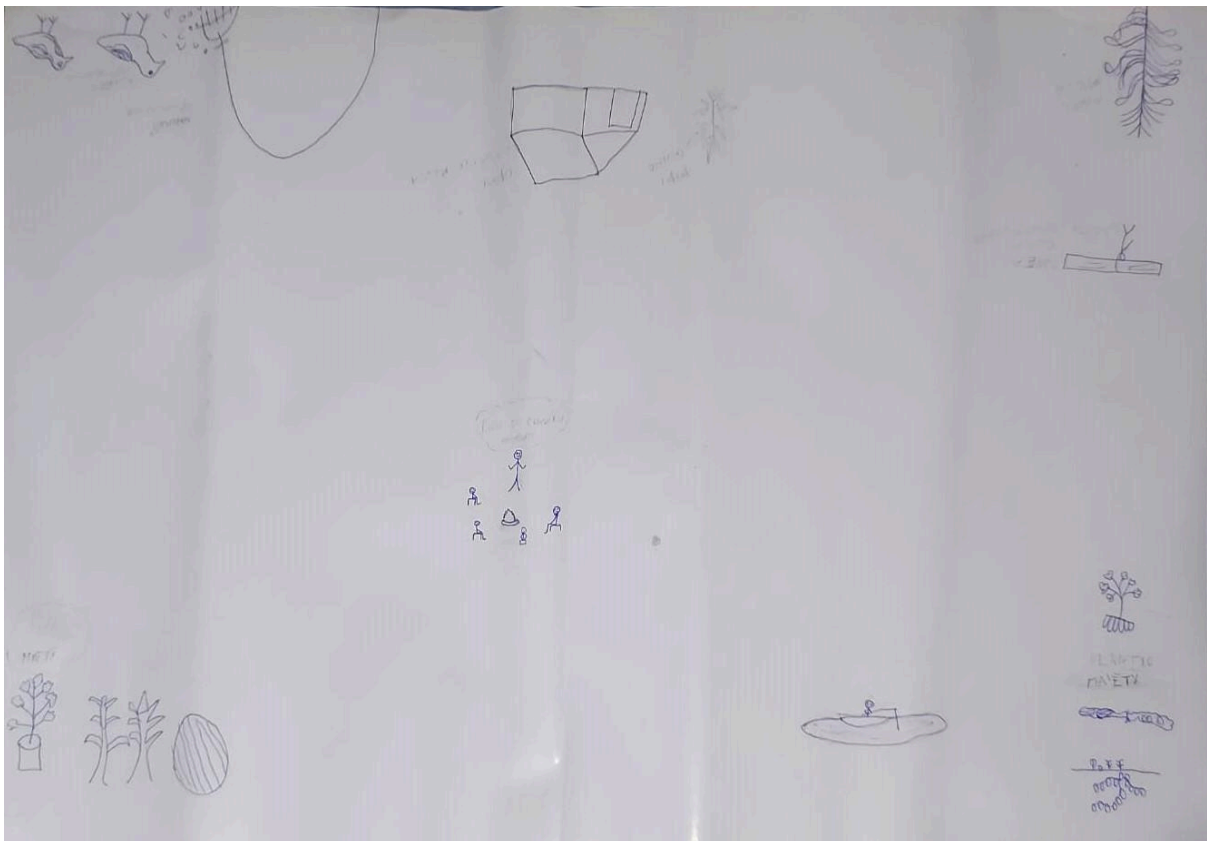
“é que lá explica tudo, e aqui só a metade”

Com as respostas das crianças no círculo de cultura que eles expuseram que apesar de entenderem a proposta da disciplina, eles “viam” só aquilo que já sabiam. Pode-se dizer que a escola precisa trazer ao contexto das aulas os conceitos de

ciência da natureza vividos pelos educandos, pois os educandos expuseram que aprendiam mais na roda de conversa do que na escola, demonstrando na práxis o poder formativo da dialogicidade, e da liberdade proporcionada por espaços horizontais de diálogo. Na frase dita por uma educanda: “*aprendemos mais sobre natureza lá do que aqui*”, fica claro a importância do conhecimento prático da ciência da natureza, que envolve o cotidiano desde a alimentação até o lazer daqueles educandos. Tem-se aqui o segundo tema gerador: “**A roda de conversa explica tudo, a escola só a metade**”

Objetivando fazer uma relação com os saberes tradicionais indígenas apresentados e o ensino desta ciência, foram anotadas as respostas dos educandos ao decorrer do debate, para que quando encaminhado para o final, fosse lido uma síntese da discussão e proposto que os educandos desenhassem algo que representasse o tema originário do debate:

Figura 4- Produção final do círculo de diálogo



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2024.

O segundo encontro foi anunciado como uma continuação do primeiro momento, logo, a primeira questão mediadora foi: “**Como é a escola?**”. Os educandos, demonstrando muito carinho pela instituição, falaram:

“É legal, não mudaria nada nela.”

“Poderia ser maior.”

“É onde aprendemos sobre os brancos”

Para se seguir o debate foram propostas as questões “**Como ela deveria ser?**”, “**O que vocês gostam ou não gostam na escola?**”, e “**O que vocês gostariam de aprender na escola?**”. Algumas das afirmações dos educandos foram:

“Queira aprender mais matemática e inglês”
--

“Querida mais aula de educação física.”

O intuito deste momento de círculo de diálogo foi desenvolver um tema que conectava a ciência da natureza e a escola com o que os alunos sentissem necessidade de ser trabalhado, logo, foi importante responder a questão: “**Nas ciências da natureza o que vocês gostariam de aprender?**”, os educandos demonstraram grande criticidade neste diálogo, algumas das falas foram:

“Poderíamos aprender mais sobre a vida se tivesse professor indígena de ciências.”
--

“Mas precisamos de um não indígena para ensinar o português.”

“Queríamos ver mais sobre a natureza, os animais e as plantas.”

“Querida aprender a plantar mais coisas.”

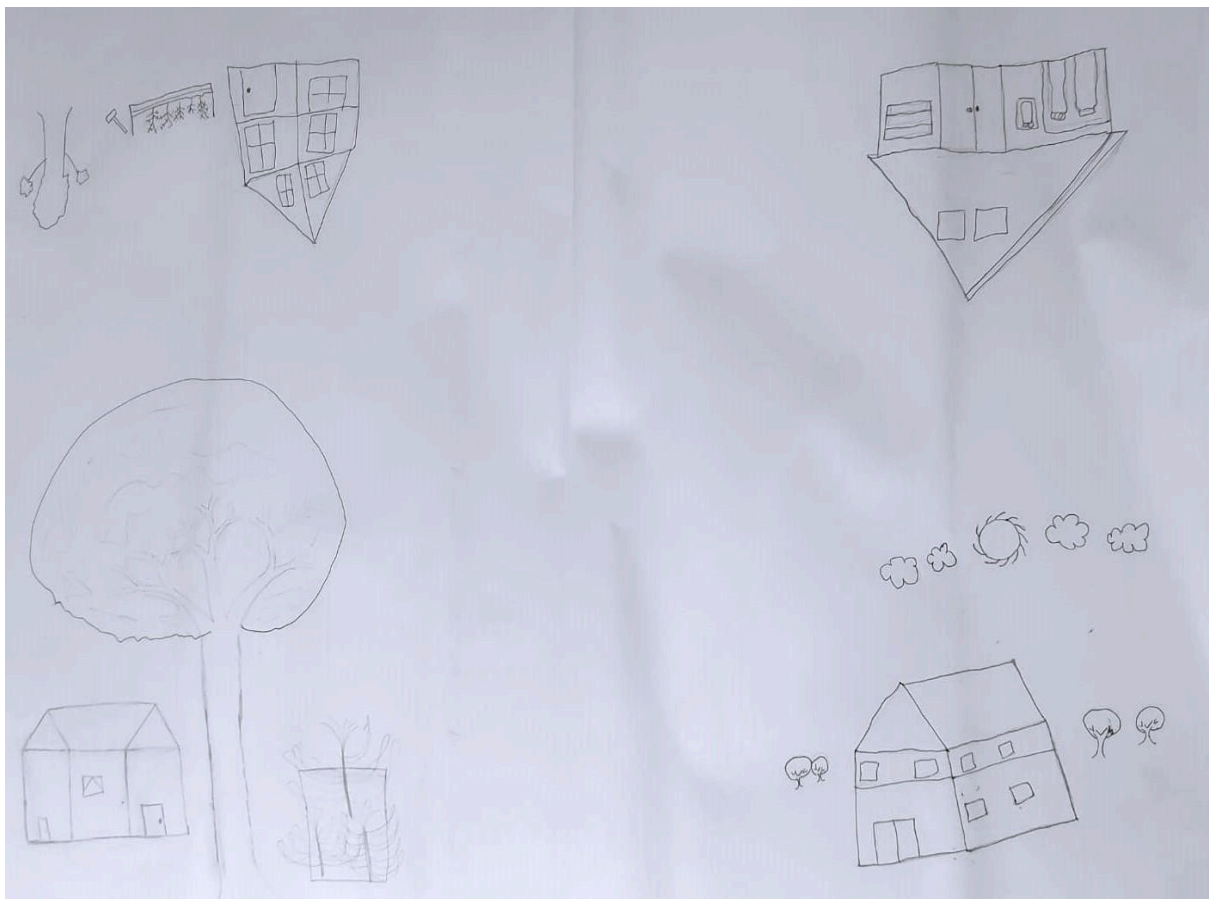
Vários educandos dizem que adorariam aprender a plantar. Quando perguntado sobre o que mudar na escola, eles dizem não quererem mudar, porque se sentem bem com ela.

Nota-se o carinho e o apreço que os educandos têm pela escola, e os funcionários da mesma, ao mesmo tempo que não querem mudar nada na instituição, querem a sua ampliação, para que pudesse haver mais estrutura para o que já os deixa contente. Na visão dos educandos, a escola é o local em que eles

aprendem sobre a cultura e os costumes dos juruás, principalmente a língua e a escrita. Um educando afirmou que: *“Poderíamos aprender mais sobre a vida se tivesse professor indígena de ciências”* Esta afirmação traz à tona que para aprender sobre a vida, ou seja, o cotidiano, o educador deve buscar a inserção e os significados deste meio social, assim compreendendo o que é aplicável aquela realidade. O último tema gerador do debate se forma, como: **“Aprender sobre a vida, mas também sobre os juruás”**.

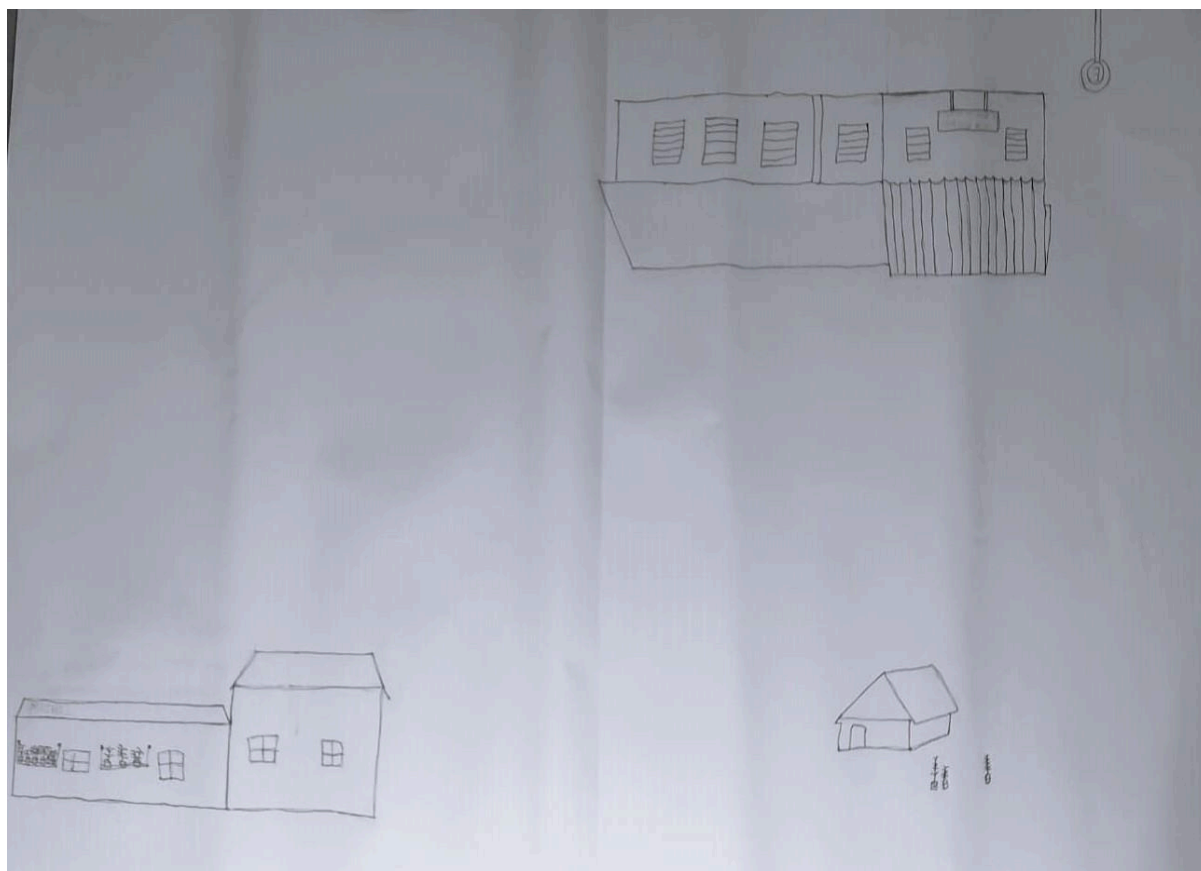
Este encontro teve o intuito de possibilitar as conexões dos saberes tradicionais com o ensino escolar, a partir da visão dos próprios educandos. Seguindo o roteiro do primeiro dia de círculo de diálogo, neste segundo, foi proposto o desenho do que foi discutido, logo, como a escola deveria ser para eles:

Figura 5- Produção do segundo círculo de diálogo



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2024.

Figura 6- Produção do segundo círculo de diálogo



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2024.

Os círculos de diálogos, como já dito anteriormente na discussão metodológica, são uma prática comum aos indígenas Mbyá Guarani. Esta forma dialógica e saudável de convivência facilita a troca de ideias, informações e problematizações, logo, em nenhum momento houve silêncio e desconforto na sala de aula. A sala, estava sempre em movimento, seja por falas entre os educandos, em mbyá guarani, ou por diálogos gerais e risadas coletivas.

5 ANÁLISE DOS TEMAS GERADORES

A modernidade se impôs por meio do monopólio da ciência moderna como mecanismo produtor de verdades universais. Tal pressuposto nega qualquer possibilidade de que os conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas sejam reconhecidos como potências alternativas à ideia de saber científico, engendrada no campo social de diversas formas. (RUSSO, 2016. pp 109-110).

Os temas geradores formulados através dos círculos de diálogo, são oriundos da comunidade: “O tema gerador diz respeito à compreensão da realidade que os sujeitos que vivem em uma comunidade constroem na intenção de explicarem e darem sentido aos contextos da realidade em que vivem.” (SOUZA, 2017, p 16)

Nos círculos de diálogo realizados foram desenvolvidos três temas geradores, são eles:

1.A Natureza é tudo que faz parte dela
2.A roda de conversa explica tudo, a escola só a metade
3.Aprender sobre a vida, mas também sobre os juruás

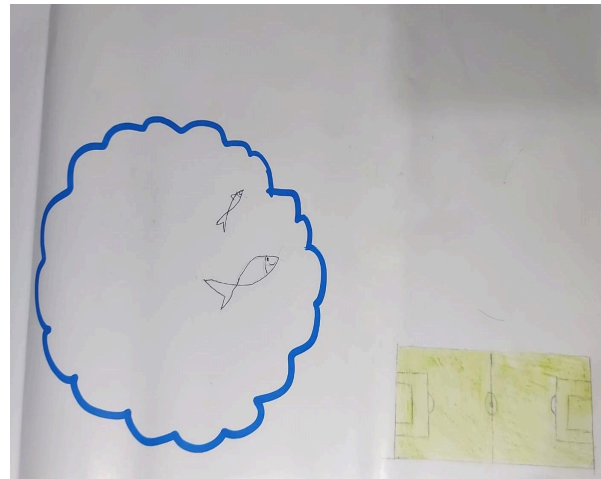
O primeiro tema apresenta a percepção dos educandos sobre o conceito “natureza” esta visão da natureza como ambiente de vida e sociedade difere de uma objetificação que os juruas fazem dela, é um tema a ser muito dialogado em sala de aula, que além de compreender as relações sociais indígenas com a natureza, faz uma crítica intercultural a visão capitalizada que predomina na maioria das atividades ecológicas dos não indígenas.

Figura 7- Produção inicial do círculo de diálogo



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2024.

Figura 8- Produção inicial do círculo de diálogo



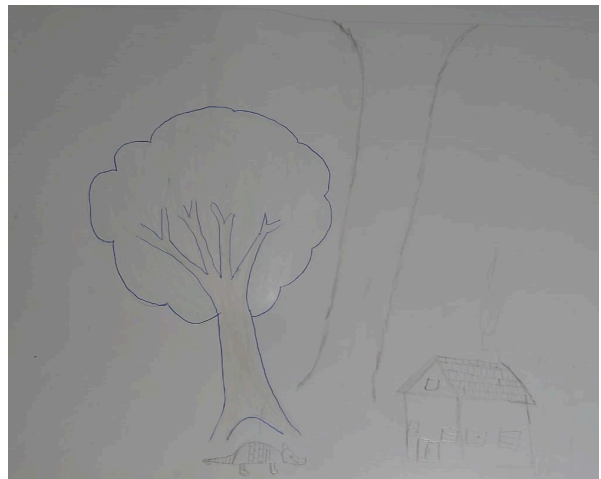
Fonte: Arquivo da pesquisa, 2024.

Figura 9- Produção inicial do círculo de diálogo



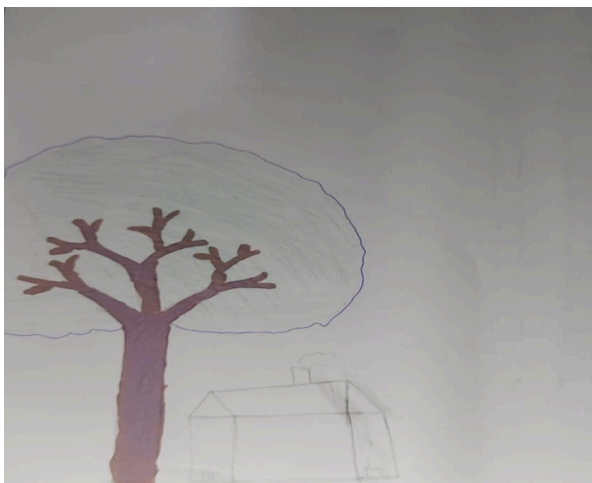
Fonte: Arquivo da pesquisa, 2024.

Figura 10- Produção inicial do círculo de diálogo



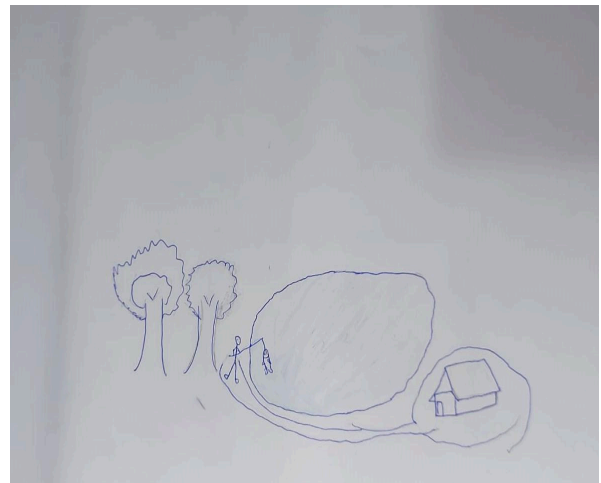
Fonte: Arquivo da pesquisa, 2024.

Figura 11- Produção inicial do círculo de diálogo



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2024.

Figura 12- Produção inicial do círculo de diálogo



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2024.

O segundo tema traz uma crítica a estrutura organizativa das aulas oferecidas na escola que segundo os relatos apresentados, não trazem a mesma liberdade que a roda de conversa, não proporcionam o conforto necessário para que os diálogos aconteçam de forma horizontal e livre. Para entender os anseios educacionais de um local deve-se dialogar com as pessoas deste, e para isso, a escola não pode alhear-se das condições sociais (FREIRE, 1996). Logo, entender como acontecem os aprendizados do dia a dia, e quais destes podem ser relacionados com os saberes curriculares, é fundamental para o ensino escolar indígena.

Figura 13- Produção final do círculo de diálogo



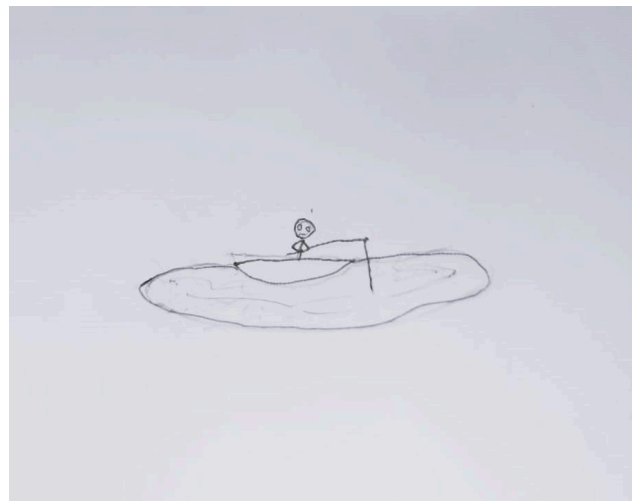
Fonte: Arquivo da pesquisa, 2024.

Figura 15- Produção final do círculo de diálogo



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2024.

Figura 14- Produção final do círculo de diálogo



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2024.

Figura 16- Produção final do círculo de diálogo



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2024.

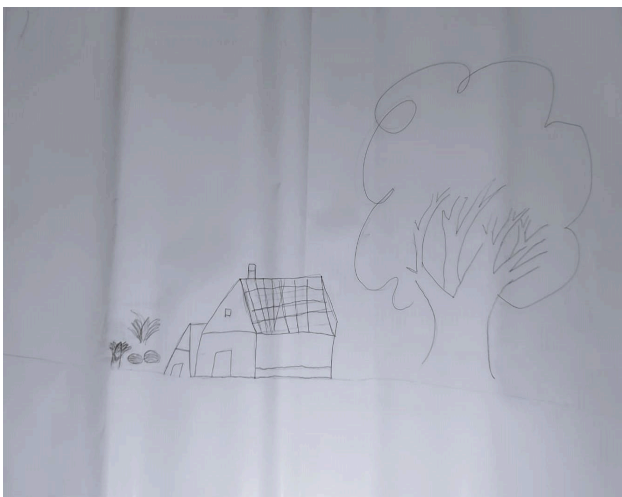
Nesta necessidade a que se conecta o terceiro tema formado, pode-se problematizar a vida na aldeia e também a dos juruás, sendo apresentado e discutido sobre ambas realidades, afinal é assim que a complementaridade, possibilitada pelo debate intercultural, irá acontecer.

Figura 17- Produção do segundo círculo de diálogo



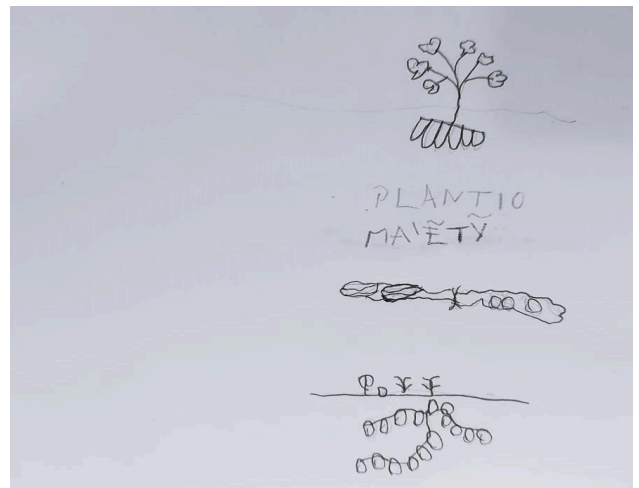
Fonte: Arquivo da pesquisa, 2024.

Figura 19- Produção do segundo círculo de diálogo



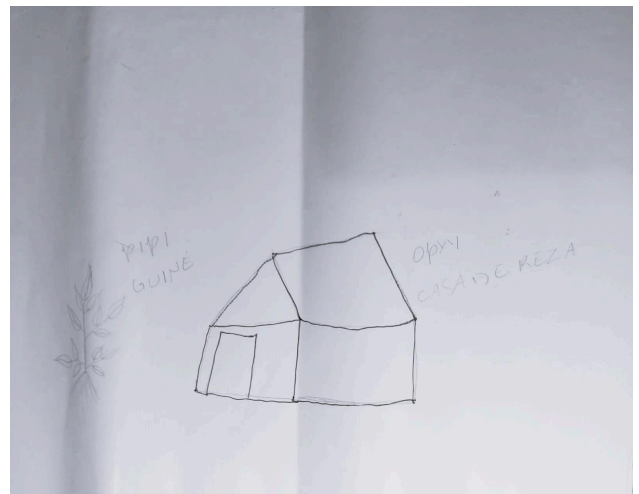
Fonte: Arquivo da pesquisa, 2024.

Figura 18- Produção final do círculo de diálogo



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2024.

Figura 20- Produção final do círculo de diálogo



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2024.

Esta pesquisa possibilitou visualizar a realidade de uma escola indígena e suas relações com a aldeia, como também proporcionou um entendimento da visão das crianças indígenas sobre a natureza. Foram codificados temas geradores a partir dos diálogos realizados durante os encontros de círculos de diálogos. Acredita-se que as reflexões oriundas dos temas geradores podem ajudar no entendimento de que uma escola precisa estar conectada à vida dos educandos para construir saberes que contribuam para aprendizagens significativas e transformadoras. Trabalhar em escolas do campo, com pessoas do campo, em especial os povos originários, é em sua raiz tratar com a interculturalidade. “Interculturalidade não é só se dispor ao diálogo com o outro, mas é, também, lançar mão de conhecimentos e saberes desse outro que permitam estabelecer e qualificar o diálogo.” (MEINERZ, 2015. p 03). O diálogo intercultural proporcionado pela escola indígena visa a complementaridade, o diálogo entre os saberes indígenas populares, e os saberes científicos, sem que haja uma verticalidade entre estes, uma distinção entre qual é mais válido, pelo contrário, entende-se em uma defesa dialógica que cada saber é aplicável a cada realidade, logo, equivale a um reflexo da lógica de cada cultura/sociedade.

Em “Pedagogia da Autonomia”, Paulo Freire (1996) faz a seguinte pergunta: “Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1996. p 32). Partindo deste ponto, deve-se estabelecer esta relação entre os conteúdos discutidos e as experiências vivenciadas, é assim que os círculos de diálogo desenvolvem temas geradores, e é desta forma que a aula desenvolve debates problematizadores e significativos, e assim foi realizado na pesquisa.

Nesta pesquisa, ficaram em evidência algumas das percepções dos educandos indígenas e suas diferenças radicais com o modo de vida hegemônico na sociedade urbana. Bispo (2007), Potiguara (1989) e Munduruku (2021), autores já abordados neste texto, trazem em suas escritas a relação dos povos originários com a natureza e a coletividade. Desta forma, as falas dos educandos da pesquisa reafirmam nosso ideário inicial, da “comunhão prazerosa da biointeração.” (BISPO, 2007. p. 45) evidenciada por Nego Bispo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos este trabalho de pesquisa, é importante retomar a justificativa pessoal que sustentou a investigação. Assim, destaco que a minha relação com a aldeia Tekoa Kuaray Rexe iniciou-se no ano de 2023, quando tive a oportunidade de fazer uma visita técnica, com a minha turma, para a escola Kuaray Rese. Naquela ocasião, estava no início da disciplina de estágio docente 1 - Ensino fundamental e, após ver a relação da escola com a comunidade, não pude deixar de consultar a equipe diretiva sobre a possibilidade de realizar meu estágio docente ali, fui positivamente recebido e realizei esta experiência na escola. Fui o primeiro estagiário que a escola já teve, sendo uma experiência nova para mim e para toda a equipe da instituição. Este breve histórico reflete a potencialidade da interculturalidade, pois o terceiro tema gerador desenvolvido na pesquisa aborda que a escola indígena é o local para os educandos conhecerem a cultura dos juruás, e foi o contrário que me incentivou a trabalhar na escola, desde o início havia o interesse em aprender diariamente com o coletivo da aldeia. Desde o princípio, fui bem recebido pela escola; docentes, funcionários, alunos e lideranças da aldeia, posso afirmar que foi o conforto me proporcionado que incentivou-me a seguir contribuindo e participando do movimento desta comunidade. Após finalizar o estágio, participei de alguns eventos como convidado, até que chegou o momento de eu realizar o convite, assim, iniciei os diálogos para realizar minha pesquisa de TCC com os educandos da escola Sol Nascente, sendo novamente recebido fraternalmente.

Dialogar temas das ciências da natureza e da educação com educandos indígenas foi viver na práxis a interculturalidade, pois as diferentes percepções e conclusões faziam com que a cada momento a pesquisa se mostrasse mais significativa. A luta pelo direito dos povos originários é visivelmente abraçada pelas crianças da aldeia. Estas traziam em suas falas uma carga política que enaltece o cuidado a natureza, e com isso, as pessoas.

Pude observar o forte senso de coletividade presente na aldeia, e na subjetividade de cada educando, a forma simples com que as crianças se divertiam e os adultos levavam a vida, e os conhecimentos sobre plantas e animais, que ouvi e visualizei ficarão registrados nesta pesquisa e em minha memória. A

cosmopolítica que une pessoas e natureza em uma comunhão harmoniosa ficarão de exemplo para reflexão e ação dos leitores deste texto.

A escola passa por dificuldades, algumas de cunho governamental como as questões de verba e espaço físico, e outras em relação à formação específica para professores, e a formação continuada para capacitação.

Seguindo o pensamento freireano, nossa pesquisa ao desenvolver os temas geradores indica que estes foram codificados “a partir dos círculos de diálogo”, e com isso podem ser decodificados pela própria comunidade (FREIRE, 2018). Neste caso, foram analisados e serão entregues em forma de pesquisa, para que a comunidade possa utilizar como material de reflexão e problematização.

A partir do que foi apresentado, entende-se que foram trazidas reflexões possíveis para responder o problema de pesquisa “*Como os Círculos de Diálogo podem ser momentos pedagógicos para a formulação de temas geradores no contexto da educação escolar indígena e no ensino de Ciências da Natureza ?*” “Os círculos de diálogo são momentos pedagógicos já utilizados na aldeia, a formulação de temas geradores foi realizada a partir de possibilidades interculturais e problematizadoras de temas científicos, logo, o modo como foi realizado e seus resultados foram descritos contemplando a questão. O objetivo geral “*Analisar os conceitos freireanos de dialogicidade e problematização para organização de momentos e espaços pedagógicos com temas geradores na perspectiva da educação escolar indígena com foco nas ciências da natureza.*” foi parcialmente contemplado, pois o trabalho conectou os conceitos freireanos com estudos da educação escolar e não escolar indígena. Neste sentido, novos estudos poderão ser realizados aprofundando o estudo do conceito de ciência da natureza, buscando uma relação deste com autores indígenas.

Por fim, os temas apresentados trazem problematizações significativas na forma como as escolas indígenas e do campo funcionam em sua estrutura pedagógica e organização interna. A partir da visão dos educandos com a mediação do pesquisador, houve críticas e elogios a este processo intercultural que acontece na escola. Visando o constante fortalecimento das tradições culturais indígenas e a constante da luta por direitos dos povos originários, a escola está e deve seguir presente, como um local de problematização, criticidade e diálogo. Espera-se que esta pesquisa contribua para as ações futuras da escola Sol Nascente, e sirva como

um material de apoio aos futuros professores indígenas e não indígenas que ingressarem na escola.

7 REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Filosofia da Ciência: Introdução ao Jogo e Suas Regras**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

ARROYO, Miguel. **POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS) DO CAMPO**. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 ago. 2023.

BISPO, Antonio. **COLONIZAÇÃO, QUILOMBOS: modos e significados**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

BRASIL. MEC. **PARECER N.º 14/99 - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Conselho Nacional de Educação: Brasília, 1999.

BRASIL. MEC. **Resolução N.º 05. Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena**. Conselho Nacional de Educação: Brasília, 2012.

BROSE, Markus. **Metodologia Participativa: Uma Introdução a 29 Instrumentos**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2010.

CALDART, R. S. **EDUCAÇÃO DO CAMPO: NOTAS PARA UMA ANÁLISE DE PERCURSO**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 01 set., 2024.

CALDART, R. S. **Intencionalidades na formação de educadores do campo: reflexões desde a experiência do curso “Pedagogia da Terra da Via Campesina”**. Cadernos do ITERRA, Veranópolis, ano VII, n. 11, maio 2007.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, P. **Conscientização e Alfabetização — Uma nova visão do Processo**. Recife: Estudos Universitários, 1963. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/estudosuniversitarios/article/view/25488>
8. Acesso em: 12 jun., 2024.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. Disponível em:

https://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_conscientizacao.pdf. Acesso: 29 mar., 2024.

FREIRE, Paulo. **Dicionário. Organizado por Danilo R. Streck, Euclides Redin e Jaime José Zitkoski**. 2. ed. em português, revisada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 25 ed., 2002. Disponível em:

<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 16 jun., 2024

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da História**. 78 ed. Trad. bras. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GUTIÉRREZ, F. **Educação como práxis política**. São Paulo: Summus, 1988.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo : Brasiliense, 2008. Disponível em:

<https://afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Konder,%20Leandro/O%20que%20e%20dialetica.pdf>. Acesso em: 12 jun., 2024

MADRID, Maíra. **Cartografia das práticas da comunidade Guarani Tekoá Pindo Mirim: diálogos possíveis entre a cultura indígena e a Ciências da Natureza, na perspectiva da Educação do Campo**. Porto Alegre: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/221600>. Acesso em: 12 jun., 2024

MEINERZ, Carla Beatriz. **INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: REFLEXÕES SOBRE A APLICAÇÃO DA LEI**

11.645/08 NO RIO GRANDE DO SUL. Rio de Janeiro: Periferia/Universidade do Estado do Rio de Janeiro, vol. 7, núm. 1, 2015, pp. 90-106. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5521/552156369006.pdf>. Acesso: 12 jun., 2024

MOLINA, Mônica, [et al]. **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar:** volume II. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MUNDURUKU, Daniel. **CONTOS INDÍGENAS BRASILEIROS.** São Paulo: Global, 2021.

POTIGUARA, Eliane. **A TERRA É A MÃE DO ÍNDIO.** Rio de Janeiro: GRUMIN, 1989.

RUSSO, Kelly. **Ciências, tecnologias, artes e povos indígenas no Brasil:** subsídios e debates a partir da Lei 11.645/2008. Rio de Janeiro: Garamond, 1 ed., 2016.

ANEXO A – Declaração de instituição co-participante

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Declaramos para os devidos fins que concordamos e autorizamos o desenvolvimento da pesquisa "Tecendo relações entre Paulo Freire, Interculturalidade e Ciências naturais em uma escola indígena do Litoral Norte do RS" de autoria do pesquisador Raul Oliveira Orcy da Silva que pode ser contatado pelo telefone (51) 992597885, e-mail: raulorcy@gmail.com e as orientadoras do trabalho são: professora Dra. Elisete Enir Bernardi Garcia, Campus Litoral Norte – UFRGS, que pode ser contatada pelo telefone (51) 995584073, e-mail: elisete.bernardi@ufrgs.br. Professora Dra. Karen Cavalcanti Tauceda, Campus Litoral Norte – UFRGS, que pode ser contatada pelo telefone (51) 999744154, e-mail: ktauceda@gmail.com

A pesquisa será desenvolvida em nossa escola, Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Kuaray Rese e envolverá a participação dos estudantes do 5º ao 9º ano e eventualmente professores que atuam na escola.

Sabemos que nossa INSTITUIÇÃO, poderá a qualquer fase desta pesquisa retirar esse consentimento e neste caso, informaremos o(a) pesquisador(a) acima mencionado. Além disto, concordamos que os resultados deste estudo poderão ser utilizados no Trabalho de Conclusão de Curso e apresentados por escrito ou oralmente em congressos e/ou revistas científicas, garantindo o sigilo e a privacidade dos participantes envolvidos na pesquisa.

Colocamo-nos à disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.

Atenciosamente,

Local e Data: Gravata 5 de maio de 2024

Ramon Pereira Schlichting - 986781080-53
Diretor / (NOME POR EXTENSO E ASSINATURA)

NOME INSTITUIÇÃO E/OU CARIMBO – Obs.: no carimbo, deve constar o CNPJ da mesma, caso contrário, pedir que inclua o número de CPF ao lado da assinatura.

Ramon Pereira Schlichting
Diretor
ID: 2497506/01
D.O.: 24/04/2023 Pág. 44