

HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENAS NA ESCOLA PÚBLICA?

INDIGENOUS HISTORY AND CULTURE IN THE PUBLIC SCHOOL?

Ariella Silva Araujo¹

RESUMO

O presente artigo procura discutir como os adolescentes compreendem e conhecem a História e Cultura dos povos indígenas, a partir de uma investigação realizada com estudantes de uma escola pública do interior paulista. O interesse por essa temática deu-se por conta da Lei 11.645 de 2008, que institui a obrigatoriedade do ensino desses temas nas escolas públicas e particulares de todo o país. Dessa forma, é importante conhecer como os próprios alunos constroem representações dessa temática. Entendido assim, a nossa pesquisa, como dito anteriormente, irá se pautar na investigação dos conhecimentos que os alunos possuem. Visando isso, utilizamos um questionário com dez questões de múltipla escolha e cinco dissertativas, aplicadas a um total de 80 adolescentes.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimento, História e Cultura Indígenas, Educação, Diversidade, Lei 11.465/08.

ABSTRACT

This article tries to discuss how the teenagers comprehend and know the indigenous History and Culture, from an investigation made with Public School students from an interior city from São Paulo State (Brazil). The interest in this matter was given due to the Law 11.465, of 2008, which designates the obligatoriness in education of these subjects in Private and Public Schools of the whole country. In this way, it's important to know how the students build representations about this subject. So, our research, as stated earlier, will be guided in the research of knowledge that students have. Toward that end, a questionnaire with ten multiple choice questions and five essay ones was applied to a group of 80 teenagers.

KEYWORDS: Knowledge, Indigenous History and Culture, Education, Diversity, Law 11.465/08.

¹ Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pesquisadora visitante na Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). E-mail: araujoariella@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O tema educação e diversidade tem sido alvo de muitas discussões por parte de diversos especialistas em âmbito mundial. No Brasil este é um debate que se insere no século XX e ganha grandes proporções no século XXI, uma vez que a educação para o exercício da cidadania passa a implicar a capacidade de “convívio na diferença”², baseada, sobretudo, no respeito à diversidade sociocultural. Os esforços no sentido de propiciar esse “convívio na diferença” têm sido esquadrihados através de participações em eventos de grande envergadura como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, reunida por organizações como UNESCO, UNICEF e Banco Mundial. O país também se insere como signatário da Declaração de Nova Delhi, em que se estabelece a educação como instrumento fundamental na promoção de valores humanos tido como universais, da qualidade dos recursos humanos e do respeito pela diversidade cultural (SILVA; BRANDIM, 2008). A atuação do Brasil também tem sido observada através de propostas concretas, como a introdução dos chamados “temas transversais” tratados no documento sobre a Pluralidade Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, referente às quatro primeiras séries do ensino fundamental (BRASIL, 1997)³.

O que se pode notar a partir dessas observações é a preocupação crescente por parte dos organismos governamentais com mecanismos que garantam o conhecimento do “outro” e reconhecimento de sua alteridade. Tomando como referência os grupos indígenas, pode-se dizer que algumas medidas foram tomadas para assegurar essa alteridade e o direito dos mesmos, como a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988; a criação de instituições de proteção ao índio, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI); e até mesmo algumas ações do Ministério da Educação e

² O exercício da cidadania por meio da educação é contemplado através da possibilidade do “convívio na diferença” ao promover a possibilidade de um “convívio construtivo entre segmentos diferenciados da população brasileira, visto como processo marcado pelo conhecimento mútuo, pela aceitação das diferenças, pelo diálogo” (SILVA; GRUPIONI, 2000, p. 15).

³ De acordo com o documento, mesmo sendo o Brasil um país rico em diversidade “étnica e cultural, plural em sua identidade: é índio, afrodescendente, imigrante, é urbano, sertanejo, caipira”, o que se verifica, contudo, ao longo de nossa história, são as diversas formas de preconceito, discriminação e exclusão social “que impedem muitos brasileiros de ter uma vivência plena de sua cidadania”. Dessa maneira, o objetivo do documento de “Pluralidade cultural é tratar “[...] dessas questões, enfatizando as diversas heranças culturais que convivem na população brasileira, oferecendo informações que contribuam para a formação de novas mentalidades, voltadas para a superação de todas as formas de discriminação e exclusão” (BRASIL, 1997, p. 15).

do Desporto (MEC). O último, a partir da década de 1990, ficou incumbido de oferecer uma educação diferenciada e de qualidade aos povos indígenas. Contudo, pensando na perspectiva de uma educação que leve em consideração a diversidade social, as ações têm sido orientadas também no sentido de estabelecer o conhecimento mútuo e, conseqüentemente, o diálogo e a aceitação das diferenças. É nesse sentido que se sanciona, em 2008, a Lei 11.645, que instituiu como obrigatório o ensino da Cultura e História indígenas nas escolas públicas e privadas do Brasil.

Apesar dessa medida constituir-se como um passo importante, alguns empecilhos surgem para viabilização do processo de conhecimento e acesso ao “outro”. Como propiciar uma forma de conhecimento que procure estabelecer a superação da distância entre os diversos setores da população brasileira? Diante da crise pela qual a educação pública vem passando⁴, que enfrenta inúmeros problemas desde a perda de identidade a problemas com recursos humanos e infraestrutura, vale se perguntar se esses temas são tratados em sala de aula. Se sim, que tipo de conhecimento e de que forma a escola o transmite? Os professores estariam preparados para o ensino de cultura e história indígenas? Não é nossa pretensão responder e muito menos esgotar a complexidade que envolve essa discussão. Contudo, o que permeará a maior parte da exposição tem como parâmetro acessar o conhecimento que os alunos possuem acerca da temática indígena, o que constitui o nosso objetivo fundamental.

Mas ressalta-se que essas considerações devem permear as discussões que envolvem a preocupação com a concretização de projetos como a Lei 11.645/2008, dado que se pode perceber que os indígenas ainda são muito pouco conhecidos fora do ambiente universitário e dos centros de pesquisa especializados, problema, aliás, ressaltado por Grupioni (2000). Para este autor, apesar da acumulação e produção de um conhecimento sistematizado sobre as sociedades indígenas brasileiras, tal conhecimento:

[...] ainda não logrou ultrapassar os muros da academia e o círculo restrito dos especialistas. Nas escolas a questão das sociedades indígenas, frequentemente ignorada nos programas curriculares, tem sido sistematicamente mal trabalhada. Dentro da sala de aula, os

⁴ A crise pela qual a educação vem passando (isso desde os anos 1960) não diz respeito somente ao Brasil. Segundo Barroso (2008) constituiu-se uma “internacionalização” da crise da instituição escolar e/ou dos sistemas públicos de ensino, uma vez que diversos países têm sido afetados por ela.

professores revelam-se mal informados sobre o assunto e os livros didáticos, com poucas exceções, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil de 1500 aos dias atuais. As organizações não-governamentais, que têm elaborado campanhas de apoio aos índios e produzido material informativo sobre eles, têm atingido uma parcela muito reduzida da sociedade (GRUPIONI, 1994, p. 13).

A preocupação com uma educação que leve em consideração a diversidade sociocultural não é exclusiva dos especialistas, pois tem se manifestado também entre os povos indígenas, que cada vez mais reivindicam que sejam respeitadas suas culturas nas escolas não-indígenas e nos livros didáticos (GRUPIONI, 2000). Como o livro didático constitui-se como fonte de autoridade em sala de aula, cabe salientar o porquê dessa reivindicação. Conforme Grupioni (2000) os livros didáticos revelam-se ineficientes para a disseminação do conhecimento sobre as sociedades indígenas, primeiro porque se nota uma dificuldade em lidar com os indígenas no presente, reportando-lhes o lugar pretérito no tempo histórico, sempre em função do colonizador; segundo, o que se privilegia é a historiografia sob o ponto de vista europeu, desconsiderando a história que se acumula e que transforma, conferindo a posição de sujeitos não-históricos aos indígenas; terceiro, ao não se levar em consideração o processo histórico em curso no continente, há uma omissão, redução e simplificação dos fatos. O que houve no ano de 1500? Foi realmente uma descoberta? Esse é apenas um dos exemplos de como os livros didáticos de história tratam determinados fatos históricos como um dado oficial⁵. No caso das comunidades indígenas, a história oficial contada nos livros didáticos tem os retratado pela negação de uma cultura realmente significativa, ou seja, falta de escrita, falta de governo, falta de tecnologia para lidar com metais, nomadismo, etc. Isso sem levar em consideração que muitos livros trabalham ao mesmo tempo com uma noção de “índio genérico”, ignorando, portanto, a diversidade existente socio-cultural-linguística entre essas sociedades, e com imagens não homogêneas ao retratá-los de diferentes formas que, por sua vez, mostram-se contraditórias entre si. Tanto as imagens como os momentos históricos aparecem

⁵ A despeito da historiografia oficial há um novo movimento em torno da História Nova, ou revisionista, que tem pavimentado caminhos que visam contestar, ao trazer novos olhares, esses e outros fatos oficiais que desconsideram a participação popular e de grupos sociais no processo histórico de formação social.

fragmentados nos manuais didáticos. Eles possuem a “mágica” de fazer aparecer e desaparecer os índios na história do Brasil (GRUPIONI, 2000).

As considerações feitas por Grupioni (2000) ainda se mostram presentes de acordo com pesquisas recentes. Conforme Cavalheiro e Costa (s/d), que produzem uma crítica sistemática dos materiais referenciados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) desde 2001, “[...] há carência de discussão acerca das questões indígenas no âmbito escolar. É um assunto tratado de forma superficial e muitas vezes até mesmo omitido” (CAVALHEIRO; COSTA, s/d, p. 02). São materiais que ainda remetem o indígena ao passado, ao período colonial, e não preparam os alunos para entenderem a presença desses sujeitos no presente e no futuro. Em um contexto atual, isso fica patente em casos como o da reserva indígena Raposa Serra do Sol, que gerou muita polêmica por parte da população sobre a questão do direito à terra, uma vez que parte da população, justamente pela falta de conhecimento, considera que o grupo étnico em litígio não possuiria mais os traços distintivos que lhes atribuem a qualidade de ser o “outro” e o direito de reivindicação a essas terras. O problema dos materiais difundidos e recomendados pelo PNLD agrava-se à medida que constituem também fonte de informação e uso por parte dos professores, logo, disseminam informações equivocadas ou incompletas. O caráter de desinformação só acentua o preconceito e a discriminação, que são posturas pautadas em argumentos insuficientes ou, até mesmo, imaginários. Outro ponto ressaltado por Grupioni (1994) é a atuação do Estado brasileiro dentro desse quadro. Apesar de implementar políticas e programas de assistência aos povos indígenas, aquele, por sua vez, acaba por não levar em consideração o conhecimento disponível sobre estas populações e mesmo a opinião destes grupos. “Preconceito, desinformação e intolerância têm, assim, cercado as populações indígenas no Brasil” (GRUPIONI, 1994, p. 13).

Enfocou-se a questão do Livro Didático nesta parte final, pois este compõe, de modo privilegiado, o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula de modo geral e sobre os povos indígenas em particular. Dessa forma, a crítica desses materiais constitui-se importante instrumento de contribuição para compreender esse processo e consequentemente pensar esta temática no sentido de promover o respeito à diversidade cultural do Brasil. Atualmente outras fontes têm sido utilizadas como o Caderno do

Aluno e o Caderno do Professor, que foram implementados a partir da Proposta Curricular do Estado de São Paulo de 2008.

METODOLOGIA

O interesse por este recorte temático surgiu por conta da criação da Lei 11.645/08, que altera e substitui a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação brasileira 10.639/03, instituindo a obrigatoriedade não só do ensino de História e Cultura afro-brasileiras, mas soma-se a essa o ensino de História e Cultura indígenas em toda a rede de escolas públicas e privadas do Brasil. Em razão disso, surgiram algumas questões: Os professores da rede pública estarão preparados para tal função? Que tipo de conhecimento e imagem a escola transmite sobre os povos indígenas? Que conhecimentos os alunos possuem sobre História e Cultura dos mesmos?

Diante dessas indagações, nossa proposta consiste em analisar o conhecimento que os alunos possuem sobre a Cultura e História indígenas a partir de dados obtidos através de um questionário, que contou com dez questões de múltipla escolha e cinco questões dissertativas. Esse questionário foi aplicado a uma população de 80 alunos de uma escola pública de Araraquara, das respectivas séries: quatro salas da 6ª (30 amostras) e da 8ª série (31 amostras) do Ensino Fundamental (EF)⁶; e duas salas do 3º ano (19 amostras) do Ensino Médio (EM). A escolha por estas séries se dá por dois motivos. Primeiro, a oitava série do EF e terceiro ano do EM constituíam anos finais de ciclos em 2009, ou seja, a oitava série era uma série final do EF e o terceiro ano do EM é a terminalidade do ensino médio. Segundo, na Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de História observou-se a inclusão de alguns temas ligados às questões indígenas no Caderno do Aluno. As perguntas que permearam os nossos olhares foi saber se os estudantes da sexta série do EF possuíam algum tipo de conhecimento sobre os povos indígenas, visto que a introdução dos Cadernos do Aluno e do Professor naquele momento era recente, e como esse conteúdo se apresentava nos anos finais do EF e EM. Com o questionário aplicado aos alunos, o objetivo foi verificar

⁶ No contexto de condução da pesquisa em 2009, o Ensino Fundamental da Escola Estadual pesquisada não era composto pelo novo ano do Ensino Fundamental II.

se o conhecimento se deu de forma cumulativa, denotando conhecimentos mais elaborados por parte dos anos finais quando comparadas às demais.

Ao final do processo de coleta de dados, realizamos uma breve oficina intitulada “Um outro olhar acerca dos povos indígenas”⁷, que contou com quinze alunos distribuídos entre a quinta e sexta séries do EF⁸, com o objetivo de possibilitar um momento de sensibilização que nos permitisse dar um primeiro passo no intuito de desconstruir determinadas concepções permeadas por noções equivocadas e incompletas sobre as populações indígenas. É preciso ressaltar que entendemos o desvelamento de uma dada realidade como um processo, e enquanto tal não se concretiza a partir de uma única abordagem, portanto, nossa ação pretendeu ser o início desse longo processo.

A partir desse enfoque, a pesquisa contou com questões dispostas no seguinte instrumento de coleta de dados abaixo (Quadro 1):

Quadro 1: Questionário aplicado aos alunos do 6º e 8º anos do EF e 3º ano do EM

Assinale a resposta correta	
1)	O que é ser índio?
a)	Índio é aquele que se identifica como tal
b)	Foram povos que assim foram classificados pelos colonizadores
c)	É quem vive nas índias
d)	São povos que andam nus e vivem nas florestas
2)	Que língua os indígenas falam no Brasil?
a)	As línguas indígenas foram extintas
b)	Tupi-guarani
c)	Além do português, em algumas tribos, falam-se diversas línguas provenientes dos troncos Tupi, Macro-Jê e Aruak
d)	Catalão
3)	A terra possui algum significado para os indígenas?
a)	Não, é apenas um recurso natural
b)	Sim, pois é dela que eles extraem os fatores de subsistência

⁷ Essa atividade foi executada no ano de 2009, sob orientação do Prof. Dr. Edmundo A. Peggion, e contou com a participação de Keli Andressa Rodrigues de Oliveira e Daniel Júlio Lopes Soareas Cassamá, ambos graduados em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista – Campus Araraquara.

⁸ A pedido da escola, nós incluímos os alunos e alunas do quinto ano do EF na atividade e não pudemos contar com a participação dos alunos e alunas do terceiro ano do EM.

- c) Sim, ela não é vista apenas como fator de subsistência, pois está diretamente ligada ao sistema de crenças e ao conhecimento.
- d) Sim, pois eles a utilizam para realizar seus rituais
- 4)** Os indígenas foram escravizados?
- a) Não, pois eles não se adaptavam à organização do trabalho imposto pelos colonizadores
- b) Sim, no início da colonização
- c) Sim, desde a chegada dos portugueses até meados do século XIX
- d) Não, pois os índios eram preguiçosos
- 5)** Houve leis que proibissem o trabalho escravo indígena? (se respondeu não na pergunta anterior pule para a próxima)
- a) Sim, e elas foram feitas pelos jesuítas
- b) Sim, a Carta Régia de 1798 e a Carta Régia de 13 de maio de 1808, assinada por D. João VI
- c) Diretório Pombalino e a Lei de 30 de julho de 1609
- d) Sim, como Lei de 30 de julho de 1609, primeira a proibir essa prática
- 6)** As práticas agrícolas dos indígenas podem ser caracterizadas como:
- a) Uma prática racional, fundamentada na agricultura de coivara e na rotação de cultivos
- b) Os índios não praticam atividades agrícolas, uma vez que são nômades
- c) Uma prática fundamentada no desmatamento de um pequeno lote de terra de cada vez, sendo utilizados temporariamente
- d) Uma prática que utiliza extensos territórios para a produção monocultura
- 7)** Principais componentes da cultura alimentar indígena:
- a) Milho, Batata doce, Cará, Favas, Feijões, Mandioca
- b) Milho, Batata doce, Feijões,
- c) Vatapá, Caruru
- d) Mandacaru
- 8)** A arte nas sociedades indígenas:
- a) É produzida coletivamente, não sendo uma especialidade separada do resto da vida. O objeto tem que ser feito dentro dos moldes estabelecidos pela sociedade, seja em termos técnicos, seja em termos estéticos
- b) O objeto tem que ser bonito e útil
- c) É primitiva, sendo caracterizada como um estágio anterior à modernidade
- d) São feitas para produzirem o seu sustento
- 9)** A pintura corporal:
- a) Eles ainda utilizam a pintura corporal porque ainda são muito primitivos
- b) É a própria roupa
- c) É usada no cotidiano
- d) É usada porque eles não têm dinheiro para comprar roupas
- 10)** Raposa Serra do Sol:

História e cultura indígenas na escola pública? – Ariella Silva Araujo – p. 181-211

- a) É o nome de uma reserva indígena localizada no estado de Roraima. Atualmente vivem cerca de 20 mil indígenas
- b) É uma área ocupada por não-índios e por rizicultores
- c) É uma área de propriedade do Incra
- d) É o nome de um animal

Questões dissertativas

- 1) Além das questões acima, o que você conhece a respeito da cultura indígena?
- 2) Você acha importante conhecer a cultura dos povos indígenas? Se sim, por quê?
- 3) Você busca se informar a respeito? Se sim, quais meios utiliza (jornais, internet, revista, televisão etc)?
- 4) Essas fontes, em sua opinião, produzem materiais informativos de boa qualidade?
- 5) Você gostaria de acrescentar algo?

Fonte: Elaboração própria.

Utilizamos como fonte de análise dos dados a metodologia empregada por Carretero, Pozo e Asensio (1983), que consiste em, através do questionário de múltipla escolha, informar o grau de dificuldade dos alunos, ou seja, ele indicará o conceito que não foi absolutamente entendido (**resposta incorreta**), o que houve compreensão de forma superficial (**resposta anedótica**), ou de forma incompleta (**resposta semicorreta**). Essa metodologia ficará mais evidente na divulgação dos resultados.

Cabe salientar que as questões que propomos são de âmbito geral, ou seja, não exploramos o conhecimento sobre a diversidade das culturas indígenas que, acreditamos, não será evidenciado nos materiais propostos para a compreensão desses mesmos povos. Em relação a esses materiais, a nossa proposta inicial era analisar também o tipo de material que a rede pública de ensino utiliza para tal fim, ou seja, livros didáticos de História recomendados pelo MEC e o Caderno do Aluno e do Professor. Contudo, devido à dificuldade de acesso a esses materiais, essa proposta ficará restrita a um segundo momento da pesquisa. Por ora, a nossa proposta enfocará os conhecimentos que os alunos possuem sobre os povos indígenas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Procuramos mapear, através dos temas abordados no questionário, questões que acreditamos serem de suma importância na aprendizagem do aluno, no que toca o conhecimento sobre os povos indígenas. Tentaremos explicar por quê.

A primeira questão faz referência à problemática do que é ser índio. Problemática, porque é uma concepção que deixou há muito tempo de ser pautada na ideia do índio morador da selva, próximos à natureza e conseqüentemente isolados e distintos do resto da sociedade brasileira. Essa é uma visão um tanto romantizada e que permeou parte do pensamento antropológico do século XX e suas concepções sobre “aculturação” e “assimilação”⁹. A realidade, hoje, é muito diferente disso, primeiro porque há uma demanda crescente por reconhecimento de povos que permaneceram no anonimato por muito tempo, segundo, porque cada vez mais há um número crescente de povos indígenas vivendo nos centros urbanos. Logo, como lidar com essas questões? Como atestar povos que se intitulam indígenas, mas que não possuem os traços culturais distintivos do resto da sociedade brasileira? Uma das formas de lidar com isso foi a garantia do direito da autoidentificação estabelecida pela Convenção 169 da OIT¹⁰ aprovada no Brasil através de Decreto n. 143 de 2002.

Mesmo com o estabelecimento desse direito, o reconhecimento de quem se autoidentifica indígena é ainda problemático, visto que as autoridades governamentais se mostram resistentes em reconhecer os povos que se autointitulem indígenas: os critérios para garantir ou não esse reconhecimento ainda estão pautados na ideia de “índio autêntico” ou “índio puro”. É claro que por trás de tudo isso está uma questão política, pois os grupos que reclamam o seu reconhecimento reivindicam ao mesmo tempo não só demarcação de terras, como também políticas públicas específicas, seja em âmbito rural, seja no urbano.

Porém, essa não é uma visão apenas das autoridades estatais, mas também do senso comum, que não consegue lidar com a presença do índio na cidade, pois índio mesmo é aquele que “mora em aldeia”, “na Amazônia” e que “andam nus”, como

⁹ “Os ‘índios’ eram uma categoria transitória, com data prevista para desaparecer, sendo suas culturas engolidas pela sociedade nacional [...] No fim, os sobreviventes ‘aculturados’ se tornariam camponeses pobres sem vínculos étnicos específicos” (VAZ FILHO, 2006, p. 03).

¹⁰ “A consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção” (FEDERAL, 2002, s/p).

podemos verificar em algumas respostas obtidas pelos nossos participantes nas questões dissertativas. O Gráfico 1 e a Tabela 1 abaixo confirmam isso:

Tabela 1: “O que é ser índio?” em porcentagem (%)

	Sexta série	Oitava série	Terceiro colegial
Correta (alternativa a)	0	6,45	15,79
Incorreta (alternativa c)	3,33	0	5,26
Semicorreta (alternativa b)	46,67	64,52	73,68
Anedótica (alternativa d)	50	29,03	5,26
Total	100	100	100

Fonte: Elaboração própria.

Por meio da utilização de média aritmética¹¹ dos dados da Tabela 1, pode-se concluir que o conhecimento sobre essa questão é insatisfatório, uma vez que a predominância ocorreu entre as categorias semicorreta e anedótica: **7,41%** para a resposta **correta**, ou seja, “Índio é aquele que se identifica como tal”; **2,87 %** para **incorreta**, ou seja, “É quem vive nas índias”; **61,62%** para **semicorreta**, ou seja, “Foram povos que assim foram classificados pelos colonizadores”; e **28,10 %** para **anedótica**, ou seja, “São povos que andam nus e vivem nas florestas”.

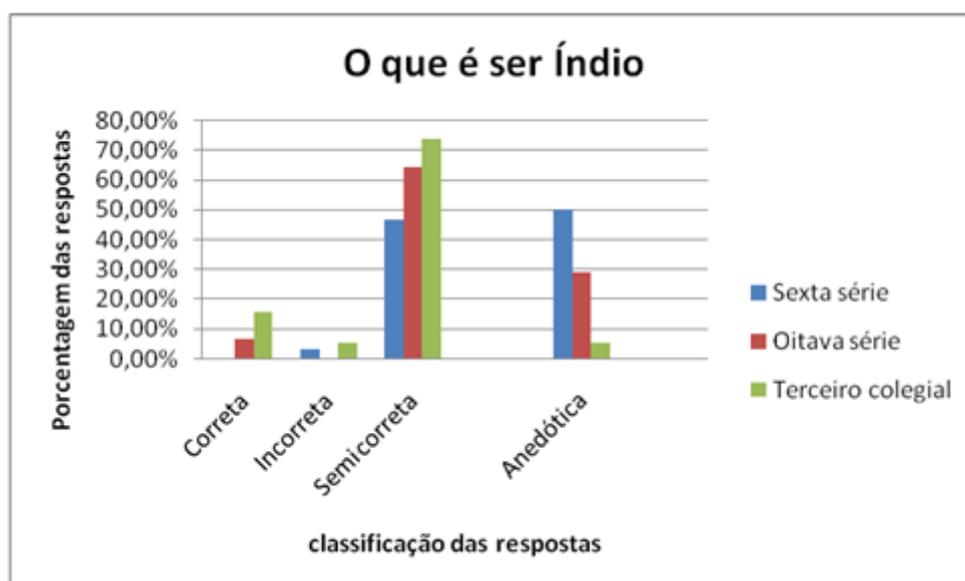
O Gráfico 1 e os demais mostram a relação e os dados dispostos entre as séries. No primeiro, pôde-se notar que o terceiro colegial obteve maior número de respostas corretas em relação à oitava e sexta séries do ensino médio (apenas em alguns casos isso não ocorre). Já na classificação das respostas anedóticas, a sexta série do ensino fundamental possui maior representação, caracterizando um forte teor personalizado sobre o assunto. Claro que se pode argumentar que são adolescentes e que não compreendem muito bem alguns assuntos abordados, mas esse tipo de imagem também se manifesta entre os adultos, como se pôde observar nas muitas colocações feitas pelos

¹¹ A média aritmética simples pode ser calculada da seguinte maneira:

$$\bar{x} = \frac{x_1 + x_2 + \dots + x_n}{n} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i$$

leitores do jornal **Folha de S. Paulo** por conta da questão da reserva indígena “Raposa Serra do Sol”¹². Portanto, acreditamos que através do trabalho em sala de aula com esses conceitos, contextualizando e atualizando a imagem do indígena, mostrando que assim como a nossa sociedade a deles também é dinâmica, o preconceito pode ser atenuado e, conseqüentemente, haver mais respeito por esses povos.

Gráfico 1: Distribuição das respostas relativas à questão “O que é ser índio?” para sexta e oitava séries do ensino fundamental e terceiro colegial do ensino médio em porcentagem (%)



Fonte: Elaboração própria.

As línguas indígenas foram abordadas na questão dois com o intuito de examinarmos a presença da representação de que os indígenas falam somente a língua

¹² Há muitos comentários sobre os conflitos que envolvem os povos indígenas e a questão da reserva Raposa Serra do Sol. A título de ilustração elegemos alguns, tais como: “Não entendo porque os índios reclamam tanto, hoje há tribo que são proprietários de caminhonetes potentes, bens que a maioria dos BRASILEIROS nem pode pensar em tê-lo (Alziro da Silva)”; “Primeiro, não sabia que indígena ligava para dinheiro. Segundo, eles são assim por opção, escolhem uma vida no meio do mato, continuando vivendo seus costumes e tradições, não podem querer riquezas e luxo morando longe das cidades [...] (Carlos Lacerda Rangel de Souza Junior); “Índios vivem no Brasil em locais onde o sol é intenso e precisam se banhar várias vezes nos rios para se refrescar. Se eles desempenhassem trabalho em indústrias que o governo levasse para suas aldeias, eles receberiam em contrapartida um salário e poderiam ter casas de alvenaria com ar condicionado e ventilador. Com o tempo iriam diminuindo a prática de ir tantas vezes se banhar nos rios. Dizer que índios não gostam de trabalhar e que nunca irão gostar de trabalhar é enganação, porque existem profissionais competentes que poderiam fazê-los acostumar com as tarefas de trabalhos diversos [...] (Hilton Figueiredo Costa). Para mais informações consultar disponível em:

http://www1.folha.uol.com.br/fohla/brasil/comentarios/conflito_em_terra_indigena_all-1.shtml

Tupi. A diversidade linguística entre os povos indígenas é por muitos ainda desconhecida no Brasil, mas segundo Melatti (1987) esse tipo de concepção pode ser explicado. Segundo esse autor, quando os conquistadores portugueses chegaram ao Brasil encontraram “[...] todo o litoral brasileiro ocupado por índios, entre os quais predominava uma língua Tupi. Esta foi a primeira língua nativa que os missionários aprenderam, a ela se afeiçoando e adotando uma atitude de desdém para com as outras línguas que não compreendiam [...]” (MELATTI, 1987, p. 32). Não houve apenas uma atitude de desdém para com as outras línguas indígenas, como também uma imposição pelos missionários de uma gramática moldada a partir do latim, transformando-a numa língua geral. Foi justamente essa língua geral que passou a ser difundida entre os outros índios do Brasil.

Os índios Tupi não encontraram valorização apenas no quesito língua, mas também na literatura, justamente devido à falta de informação sobre os outros povos. Por conta disso, desmistificar representações dessa ordem é de grande importância para que os adolescentes consigam assimilar as diferenças entre os povos indígenas, seja no aspecto linguístico, seja no aspecto de sua organização social.¹³

Tabela 2: Línguas que os indígenas falam em porcentagem (%)

	Sexta série	Oitava série	Terceiro colegial
Correta (alternativa c)	46,67	58,06	57,89
Incorreta (alternativa d)	0	3,23	0
Semicorreta (alternativa b)	53,33	38,71	36,84
Anedótica (alternativa a)	0	0	5,26
Total	100	100	100

Fonte: Elaboração própria.

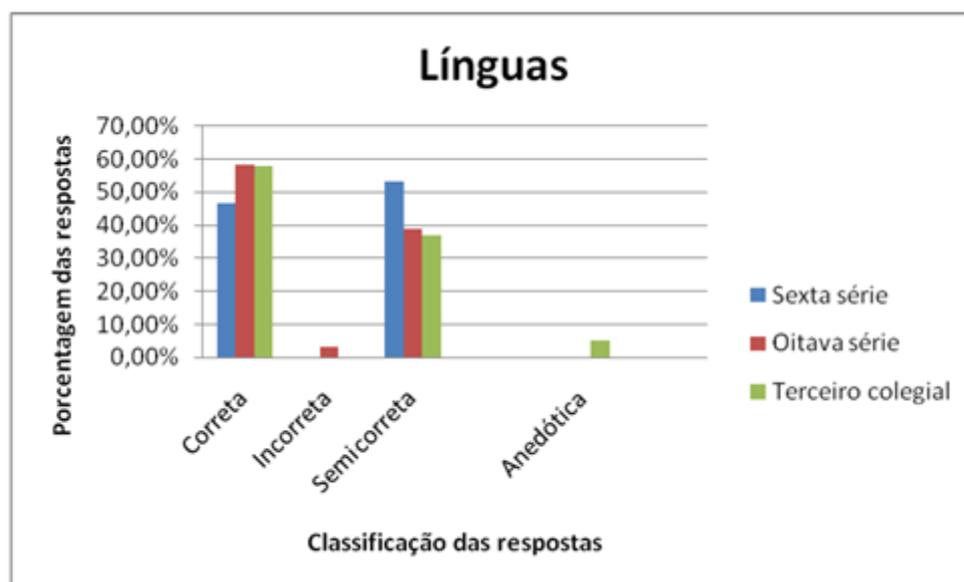
Baseados nesses pressupostos podemos considerar que a média de acertos, dos dados contidos na Tabela 2, é boa, uma vez que encontramos a seguinte proporção: **54,21 %** para a resposta **correta**, ou seja, *“Além do português, em algumas tribos,*

¹³ A ideia dessa questão era perceber se os alunos possuíam conhecimentos sobre outras línguas indígenas, mesmo sabendo que o português não é língua materna de muitos, como os Maxacali, por exemplo, de Minas Gerais, assim para os Hyxkariana do Pará. Segundo o Instituto Socioambiental há mais de 150 línguas diferentes hoje em dia.

falam-se diversas línguas provenientes dos troncos Tupi, Macro-Jê e Aruák”; **1,08 %** para **incorreta**, ou seja, “*Catalão*”; **42,96** para **semicorreta**, ou seja, “*Tupi-guarani*”; e **1,75 %** para anedótica, ou seja, “*As línguas indígenas foram extintas*”.

Contudo, ao realizarmos a oficina encontramos representações diferentes dos dados apontados acima, pois ao serem indagados sobre que tipo de língua os indígenas falavam, os alunos não hesitaram em responder “Tupi”. Quando apresentamos um mapa destacando a diversidade de línguas existente, todos ficaram surpresos, o que demonstrou a falta de conhecimento sobre o assunto. Pode ser que na questão dois os alunos tenham sido influenciados a responder a alternativa “*Além do português, em algumas tribos, falam-se diversas línguas provenientes dos troncos Tupi, Macro-Jê e Aruák*” por conta da presença do português. Claro que isso é mera especulação, um trabalho mais aprofundado poderia confirmar ou refutar a nossa hipótese.

Gráfico 2: Distribuição de acertos relativos à questão “Que línguas os indígenas falam no Brasil?” para sexta e oitava séries do ensino fundamental e terceiro colegial do ensino médio em porcentagem (%)



Fonte: Elaboração própria.

Na questão três, tentamos explorar o **significado da terra**. A ideia é identificar se os adolescentes notam que há diferenças na forma como os indígenas lidam com a terra, que é uma relação diferente da nossa. Na nossa sociedade, a função social da terra está intrinsecamente ligada à produção de mercadorias, circunscrita à ideologia História e cultura indígenas na escola pública? – Ariella Silva Araujo – p. 181-211

capitalista: voltada para a produção de riqueza e lucro (de poucos) e não para a satisfação das reais necessidades humanas. Para Souza Filho (2003, p. 98) “essa ideia (da produtividade nos moldes capitalistas) deixa de fora a função social propriamente dita, isto é, o seu papel integrador de culturas e protetor do meio ambiente ecologicamente equilibrado, garantia da vida no planeta”. Já para os povos indígenas, a função social da terra assume um significado muito mais complexo, uma vez que está fortemente ligada a sua cosmologia, sustentabilidade, identidade e memória. Segundo Ramos (1988, p. 13) “para os povos indígenas, a terra é muito mais do que simples meio de subsistência. Ela representa o suporte da vida social e está diretamente ligada ao sistema de crenças e conhecimento. Não é apenas um recurso natural – é tão importante quanto este – é um recurso sociocultural”.

Tabela 3: Significado da terra em porcentagem (%)

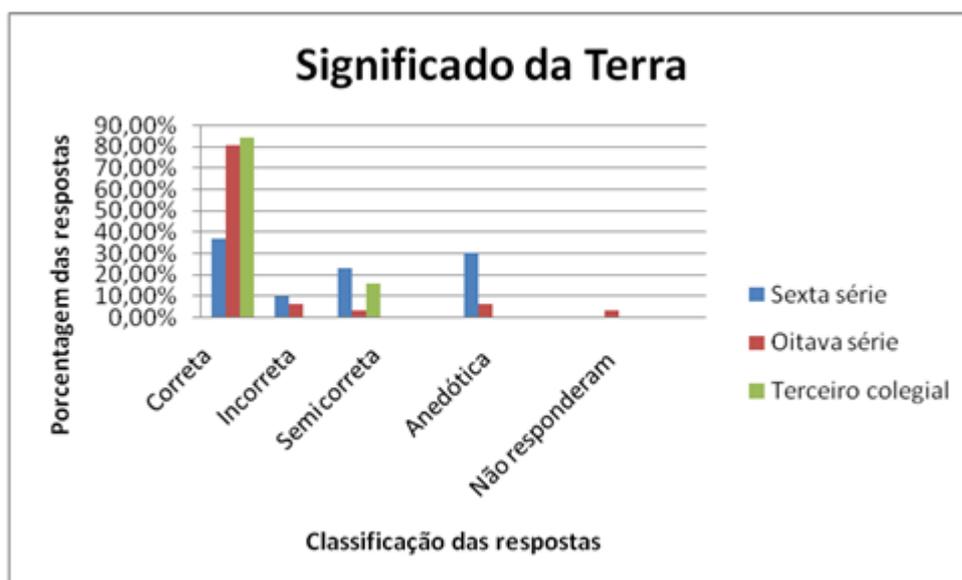
	Sexta série	Oitava série	Terceiro colegial
Correta (alternativa c)	36,67	80,65	84,21
Incorreta (alternativa a)	10	6,45	0
Semicorreta (alternativa b)	23,33	3,23	15,79
Anedótica (alternativa d)	30	6,45	0
Não responderam	0	3,23	0
Total	100	100	100

Fonte: Elaboração própria.

Os dados relativos à Tabela 3 nos levam a concluir que o conhecimento sobre esse assunto pode ser considerado como bom, observando o aspecto correto e semicorreto que predominou na média de acertos: **67,17 %** para a resposta **correta**, ou seja, “*Sim, ela não é vista apenas como fator de subsistência, pois está diretamente ligada ao sistema de crenças e ao conhecimento*”; **5,48 %** para **incorreta**, ou seja, “*Não, é apenas um recurso natural*”; **14,12 %** para **semicorreto**, ou seja, “*Sim, pois é dela que eles extraem os fatores de subsistência*”; e **12,15 %** para **anedótica**, ou seja, “*Sim, pois eles a utilizam para realizar seus rituais*”. Cabe ressaltar que nesta questão houve a inserção de mais uma categoria, ou seja, aqueles que “não responderam” a questão, que foi **1,08 %**.

História e cultura indígenas na escola pública? – Ariella Silva Araujo – p. 181-211

Gráfico 3: Distribuição de acertos relativos à questão “A terra possui algum significado para os indígenas?” para sexta e oitava séries do ensino fundamental e terceiro colegial do ensino médio em porcentagem (%)



Fonte: Elaboração própria.

Sobre a **escravização indígena** e, conseqüentemente, sobre as **leis** que proibiram esse tipo de prática, procuramos verificar como os adolescentes entendiam essa questão, uma vez que ainda se fazem associações do tipo “não foram escravizados porque eram preguiçosos”, ou, “só houve escravização no início da colonização” (Gráfico 4 e Tabela 4) foram respostas que encontramos entre os participantes. Portanto, eles perdem de vista que foi uma prática que se estendeu por parte do século XIX.

De acordo com os resultados (Gráfico 5 e Tabela 5), nota-se que os adolescentes estudados desconhecem toda uma legislação que regulamentava essa prática (por mais conturbada que tenha sido), assim como não foi uma ação generalizada, ou seja, no início da colonização a legitimidade do cativo se dava em casos de **guerra justa** – relação com os povos inimigos – e de **resgate** – prisioneiros dos índios que podem ser “resgatados ou comprados” (PERRONE-MOISÉS, 1992). Embora as leis abordadas no questionário sejam específicas, é um assunto que tem que ser discutido em sala de aula, assim como se trabalha as leis sobre a escravização negra.

Tabela 4: Escravização indígena

	Sexta série	Oitava série	Terceiro colegial
Correta (alternativa c)	40	41,94	47,37
Incorreta (alternativa a)	33,33	6,45	21,05
Semicorreta (alternativa b)	26,67	41,94	31,58
Anedótica (alternativa d)	0	9,68	0
Total	100	100	100

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 5: Leis que proibissem a escravização indígena

	Sexta série	Oitava série	Terceiro colegial
Correta (alternativa c)	3,33	6,45	10,53
Incorreta (alternativa b)	36,67	38,71	31,58
Semicorreta (alternativa d)	20	22,58	10,53
Anedótica (alternativa a)	20	9,68	21,05
Não responderam	20	22,58	26,32
Total	100	100	100

Fonte: Elaboração própria.

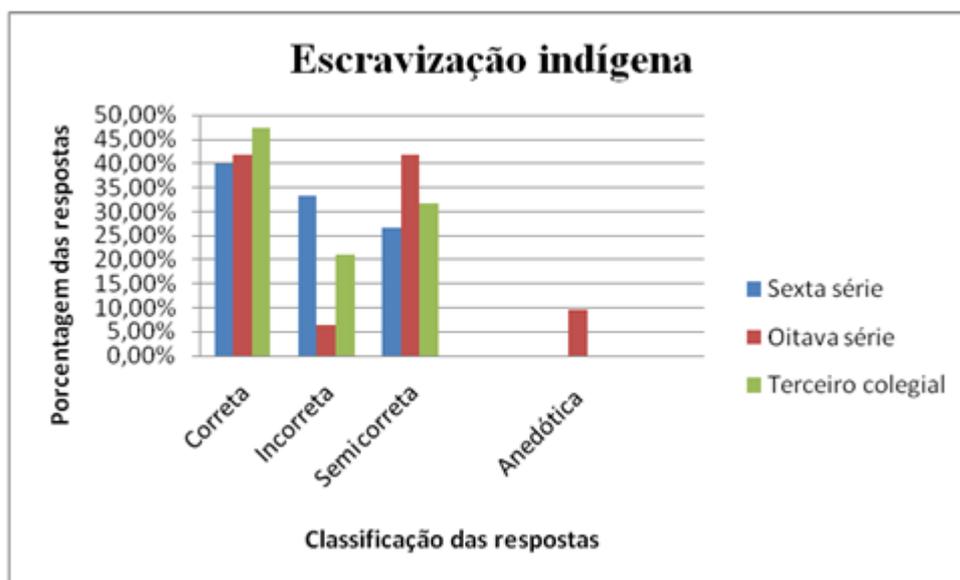
A média de acertos, referente à Tabela 4, da quarta questão foi também considerada boa, uma vez que os resultados foram: **43,10 %** para a resposta **correta**, ou seja, “*Sim, desde a chegada dos portugueses até meados do século XIX*”; **20,28 %** para **incorreta**, ou seja, “*Não, pois eles não se adaptavam à organização do trabalho imposto pelos colonizadores*”; **33,39 %** para **semicorreta**, ou seja, “*Sim, no início da colonização*”; e **3,23 %** para anedótica, ou seja, “*Não, pois os índios eram preguiçosos*”.

O mesmo não pode ser dito com base na quinta questão, uma vez que a média de acertos, dados da Tabela 5. foi: **6,77 %** para a resposta **correta**, ou seja, “*Diretório Pombalino e a Lei de 30 de julho de 1609*”; **35,65 %** para **incorreta**, ou seja, “*Sim, a Carta Régia de 1798 e a Carta Régia de 13 de maio de 1808, assinada por D. João*

História e cultura indígenas na escola pública? – Ariella Silva Araujo – p. 181-211

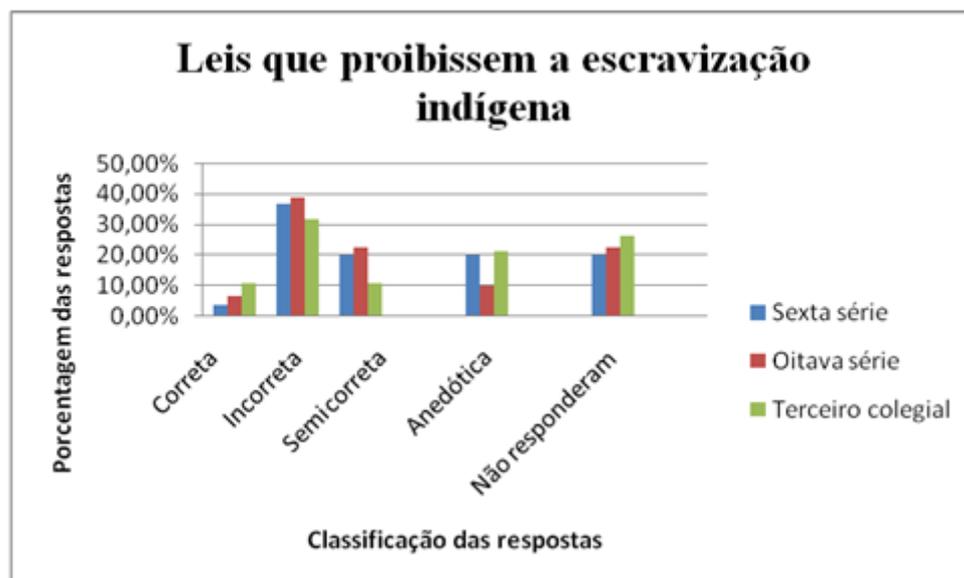
VI”; **17,70%** para **semicorreta**, ou seja, “*Sim, como Lei de 30 de julho de 1609, primeira a proibir essa prática*”; e **16,91%** para **anedótica**, ou seja, “*Sim, e elas foram feitas pelos jesuítas*”. Para esta questão houve participantes que “não responderam” a questão e a média foi **22,97 %**.

Gráfico 4: Distribuição de acertos relativos à questão “Os indígenas foram escravizados?” para sexta e oitava séries do ensino fundamental e terceiro colegial do ensino médio em porcentagem (%)



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 5: Distribuição de acertos relativos à questão “Houve leis que proibissem o trabalho escravo indígena?” para sexta e oitava séries do ensino fundamental e terceiro colegial do ensino médio em porcentagem (%)



Fonte: Elaboração própria.

Em relação à questão sobre **práticas agrícolas**, a intenção é saber como os adolescentes compreendem esse assunto e de acordo com os resultados conclui-se que é pouco explorado em sala de aula ou até mesmo desconhecido por eles. Acredita-se que a grande contribuição de se conhecer essa prática, ou seja, uma agricultura fundamentada na rotação de cultivos, na agricultura de coivara associada à dispersão dos agrupamentos humanos, é possibilitar uma visão diferente do que se tem por prática agrícola, ou seja, uma prática baseada na grande propriedade monocultura. Explorar essa questão, além de ser um componente essencial da cultura indígena, possibilita não só reconhecer o grande conhecimento que eles possuem, assim como valorizá-lo também, pois se mostra como fonte racional e alternativa na manipulação dos recursos naturais que envolve desde o plantio, a integração do homem e a fauna (RIBEIRO, 2000).

Tabela 6: Práticas agrícolas

	Sexta série	Oitava série	Terceiro colegial
Correta (alternativa a)	13,33	25,81	47,37
Incorreta (alternativa d)	40	35,48	26,32
Semicorreta (alternativa c)	33,33	29,03	26,32

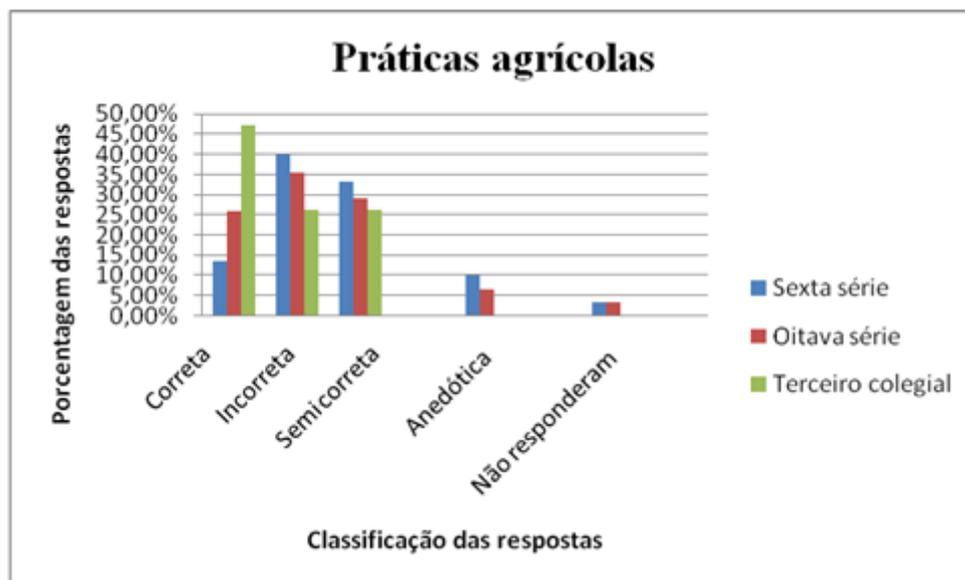
História e cultura indígenas na escola pública? – Ariella Silva Araujo – p. 181-211

Anedótica (alternativa b)	10	6,45	0
Não responderam	3,33	3,23	0
Total	100	100	100

Fonte: Elaboração própria.

Como apontado anteriormente, o conhecimento sobre essa prática é muito pouco difundido, visto que a média de acertos, dados da Tabela 6, para esta questão foi: **28,84%** para a resposta **correta**, ou seja, “*Uma prática racional, fundamentada na agricultura de coivara e na rotação de cultivos*”; **33,93 %** para **incorreta**, ou seja, “*Uma prática que utiliza extensos territórios para a produção monocultura*”; **29,56 %** para **semicorreta**, ou seja, “*Uma prática fundamentada no desmatamento de um pequeno lote de terra de cada vez, sendo utilizados temporariamente*”; e **5,48 %** para anedótica, ou seja, “*Os índios não praticam atividades agrícolas, uma vez que são nômades*”. Para esta questão houve participantes que “não responderam” a questão e a média foi **2,19 %**.

Gráfico 6: Distribuição das respostas relativas à questão “As práticas agrícolas dos indígenas podem ser caracterizadas como” para sexta e oitava séries do ensino fundamental e terceiro colegial do ensino médio em porcentagem (%)



Fonte: Elaboração própria.

Já a questão sobre “**Componentes da cultura alimentar**”, apesar de não termos explorado a especificidade de cada grupo em relação a esses componentes, como por exemplo, a **batata-doce** que é base alimentar da maioria dos grupos indígenas da família Jê do Brasil central, **fava** e **feijões** entre os Kayabí, assim como o **pequi** entre os Kuikuro, o intento era identificar quais componentes, além da “mandioca”, que é a base da alimentação de 80% dos indígenas do Brasil (assim como da população não indígena), os adolescentes conheciam. A importância desse tema consiste em difundir a contribuição que os indígenas deram a nossa sociedade no que diz respeito não só aos nossos hábitos alimentares, como também aos diversos componentes da cultura alimentar que foram descobertos e domesticados em nosso país, tais como a batata-inglesa, originária do Peru, a própria mandioca e batata-doce, entre outros (RIBEIRO, 2000).

Tabela 7: Componentes da cultura alimentar

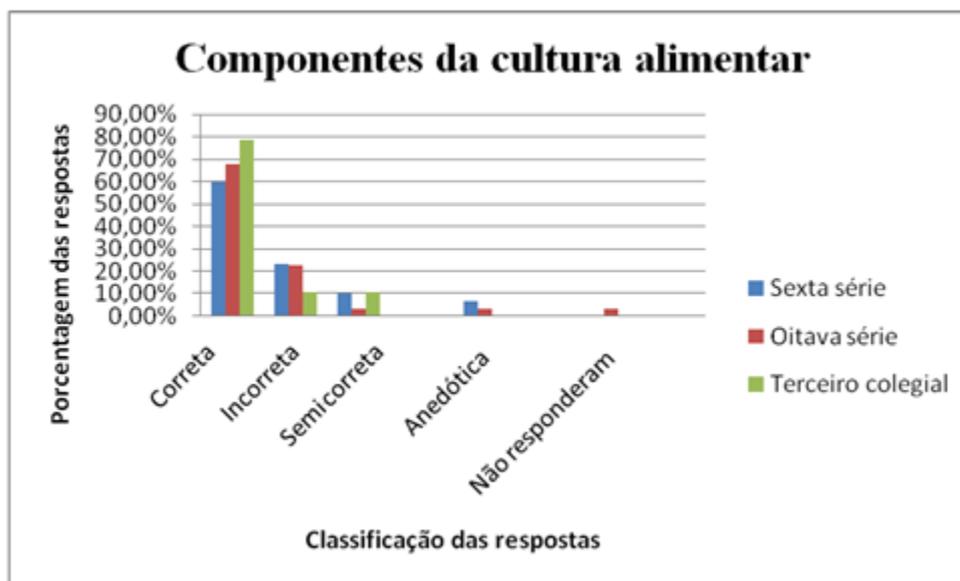
	Sexta série	Oitava série	Terceiro colegial
Correta (alternativa a)	60	67,74	78,95
Incorreta (alternativa c)	23,33	22,58	10,53
Semicorreta (alternativa b)	10	3,23	10,53
Anedótica (alternativa d)	6,67	3,23	0
Não responderam	0	3,23	0
Total	100	100	100

Fonte: Elaboração própria.

Dessa forma os resultados obtidos, em termos de média dos dados apresentados na Tabela 7, foram considerados bons, pois os resultados são: **68,90 %** para a resposta **correta**, ou seja, “*Milho, Batata doce, Cará, Favas, Feijões, Mandioca*”; **18,81 %** para **incorreta**, ou seja, “*Vatapá, Caruru*”; **7,92 %** para **semicorreta**, ou seja, “*Milho, Batata doce, Feijões*”; e **3,30 %** para **anedótica**, ou seja, “*Mandacaru*”. Para esta questão houve participantes que “não responderam” a questão e a média foi **1,08 %**.

Aqui também acreditamos que eles possam ter sido influenciados a responderem “Milho, Batata doce, Cará, Favas, Feijões, Mandioca”, por conta da presença “Mandioca”, excluída das outras opções.

Gráfico 7: Distribuição das respostas relativas à questão “Principais componentes da cultura alimentar indígena” para sexta e oitava séries do ensino fundamental e terceiro colegial do ensino médio em porcentagem (%)



Fonte: Elaboração própria.

Na questão oito exploramos a concepção de Arte entre as populações indígenas. A importância do conhecimento sobre esse assunto se dá em inculcar no aluno compreensões acerca da diferença que existe entre a forma como entendemos Arte na nossa sociedade e a Arte apreendida entre os povos indígenas. Para esses povos, não há uma separação, nas palavras de Vidal e Silva (2000), entre “cultura material” ou “artística” e os artefatos que produzem não servem apenas para serem contemplados, eles possuem outras funções e significados para além disso, tais como, estéticos, simbólico, moral, etc. Logo, perceber que não há uma única forma de conceber arte, algo que consideramos como uma arte desprovida de qualquer outra função que não seja a da reação e reflexão estética, é muito importante não só para ampliar diferentes formas de se pensar a arte, como até mesmo valorizar a arte indígena – apresentando também que há uma diversidade de formas de objetos e técnicas que são distintos entre os

grupos indígenas – e, uma vez que é diferente da nossa, tende a ser relegada a algo primitivo.

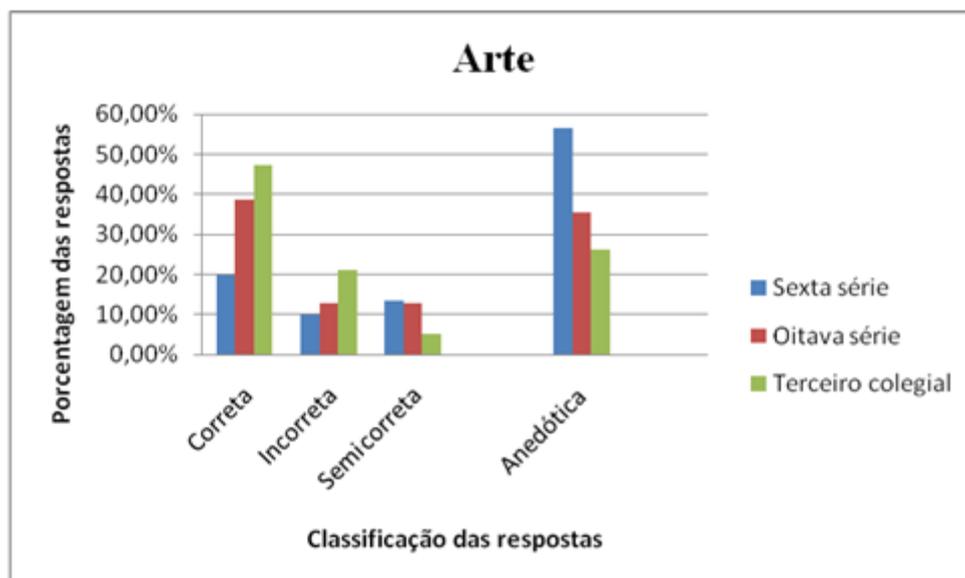
Tabela 8: Arte

	Sexta série	Oitava série	Terceiro colegial
Correta (alternativa a)	20	38,71	47,37
Incorreta (alternativa c)	10	12,90	21,05
Semicorreta (alternativa b)	13,33	12,90	5,26
Anedótica (alternativa d)	56,67	35,48	26,32
Total	100	100	100

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com aquilo que acreditamos ser importante, passemos para os resultados. Para essa questão a média de acertos, com base nos dados da Tabela 8, das respostas foi: **35,36 %** para a resposta **correta**, ou seja, *“É produzida coletivamente, não sendo uma especialidade separada do resto da vida. O objeto tem que ser feito dentro dos moldes estabelecidos pela sociedade, seja em termos técnicos, seja em termos estéticos”*; **14,65 %** para **incorreta**, ou seja, *“É primitiva, sendo caracterizada como um estágio anterior à modernidade”*; **10,50 %** para **semicorreta**, ou seja, *“O objeto tem que ser bonito e útil”*; e **39,49 %** para anedótica, ou seja, *“São feitas para produzirem o seu sustento”*. Os dados nos levam a concluir que o conhecimento é tido como insatisfatório, pois a média de acertos predominou na categoria anedótica, que mostra um caráter fortemente personalizado e episódico sobre o assunto (visão também que os livros didáticos difundem).

Gráfico 8: Distribuição das respostas relativas à questão “A arte nas sociedades indígenas” para sexta e oitava séries do ensino fundamental e terceiro colegial do ensino médio em porcentagem (%)



Fonte: Elaboração própria.

Pode-se dizer que a **pintura corporal** é uma das muitas manifestações sobre Arte na cultura indígena que, assim como as demais, exprime uma série de significados. Entre esses significados podemos listar alguns como hierarquia, presente entre os Kadiwéu, divisão clânica em situações especiais (exceto entre crianças recém-nascidas e crianças de 2 e 3 anos que podem usar eventualmente a pintura corporal) como as cerimoniais entre os Xerente, ou em situações cotidianas, que seria como a “própria roupa”, manifestação encontrada entre os Kayapó e os Xavante (SILVA; FARIAS, 2000). Isso demonstra que a pintura corporal é rica e pode assumir inúmeros significados para além da estética como muitos pensam e que se manifesta nos resultados obtidos pelos adolescentes pesquisados.

Para essa pergunta, exploramos apenas a questão da ideia da pintura como a “própria roupa”, uma vez que ela é marcante no imaginário do senso comum. Mas a intenção mesmo é verificar se imagens associando pintura a primitivismo, ou pintura porque não possuem condições econômicas para “comprar roupas” seriam admitidas entre as respostas. Conforme tabela e gráfico podemos perceber que sim, elas ainda estão presentes de forma muito intensa no imaginário desses adolescentes.

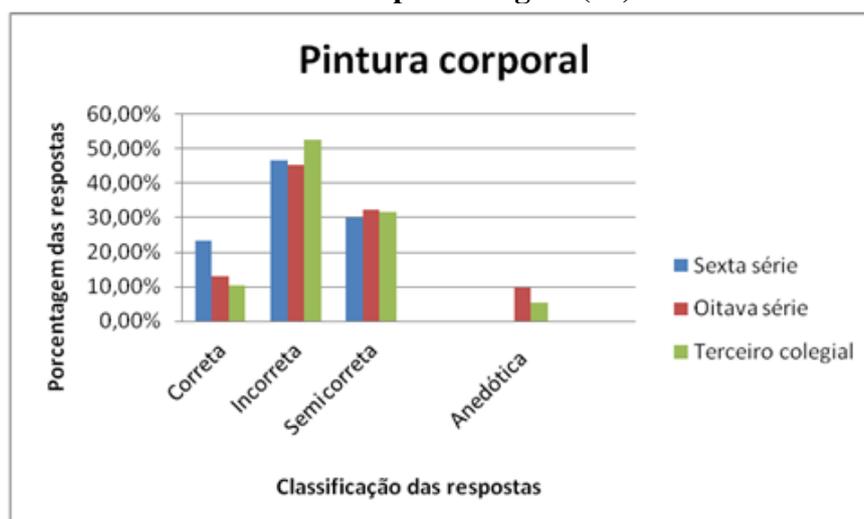
Tabela 9: Pintura corporal

	Sexta série	Oitava série	Terceiro colegial
Correta (alternativa b)	23,33	12,90	10,53
Incorreta (alternativa a)	46,67	45,16	52,63
Semicorreta (alternativa c)	30	32,26	31,58
Anedótica (alternativa d)	0	9,68	5,26
Total	100	100	100

Fonte: Elaboração própria.

Os dados obtidos, referenciados na Tabela 9, sobre o conhecimento do assunto evidencia que foram pouco explorados, uma vez que a média das respostas foi consistente entres as categorias incorreta e semicorreta, o que revela nenhum conhecimento contra um conhecimento incompleto: **15,59 %** para a resposta **correta**, ou seja, “*É a própria roupa*”; **48,15 %** para **incorreta**, ou seja, “*Eles ainda utilizam a pintura corporal porque ainda são muito primitivos*”; **31,28 %** para **semicorreta**, ou seja, “*É usada no cotidiano*”; e **4,98 %** para anedótica, ou seja, “*É usada porque eles não têm dinheiro para comprar roupas*”. Para esta questão não houve participantes que “não responderam” a questão.

Gráfico 9: Distribuição das respostas relativas à questão “A pintura corporal” para sexta e oitava séries do ensino fundamental e terceiro colegial do ensino médio em porcentagem (%)



Fonte: Elaboração própria.

Os dados arrolados no Gráfico 9 demonstram que o maior número de representantes para respostas corretas ocorreu na **sexta série do ensino fundamental**. Seguindo na sequência, vem a oitava série do ensino fundamental e, por último, a terceira série do ensino médio. Em termos de respostas incorretas, o terceiro colegial liderou o número de maior representante, seguido da oitava e sexta séries do ensino fundamental. Já para a categoria de respostas semicorretas, o maior número de representantes ocorreu na oitava série, seguido do terceiro colegial e sexta série do ensino fundamental. Para a categoria anedótica, não houve representantes da sexta série.

A última questão proposta diz respeito à reserva indígena **Raposa Serra do Sol**. Escolhemos tratar dessa questão devido à repercussão que teve na mídia e procuramos com isso saber se eles conheciam o assunto e se acompanhavam o caso nos meios de comunicação. Essa é uma questão, inclusive, que está entre as dissertativas.

Devido aos resultados, pode-se notar que sim, a maioria conhece o assunto e muitos confirmaram nas questões dissertativas que os meios mais utilizados para informação são a televisão e a internet.

Tabela 10: Raposa Serra do Sol

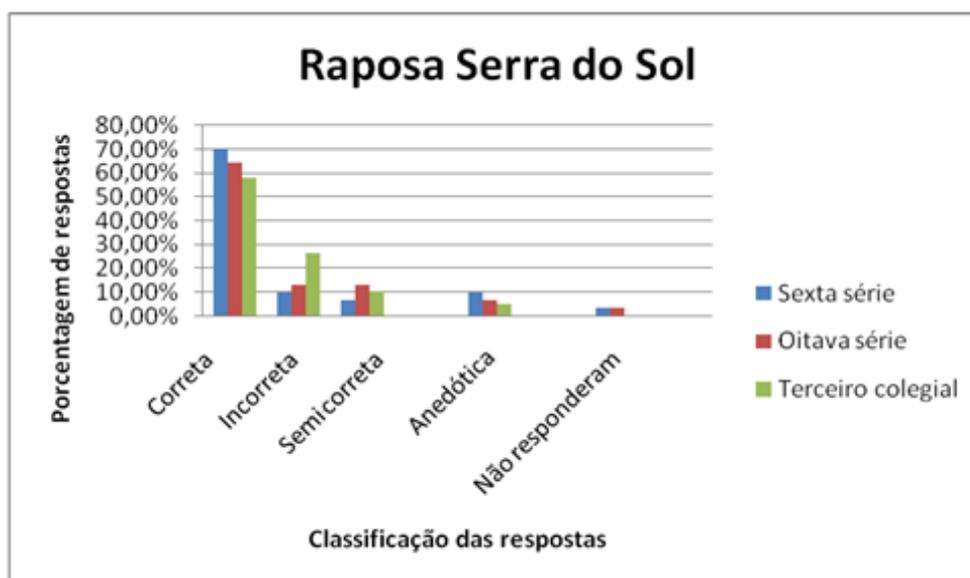
	Sexta série	Oitava série	Terceiro colegial
Correta (alternativa a)	70	64,52	57,89
Incorreta (alternativa c)	10	12,90	26,32
Semicorreta (alternativa b)	6,67	12,90	10,53
Anedótica (alternativa d)	10	6,45	5,26
Não responderam	3,33	3,23	0
Total	100	100	100

Fonte: Elaboração própria.

A média das respostas, baseada na Tabela 10, para a décima questão foi: **64,14 %** para a resposta **correta**, ou seja, “*É o nome de uma reserva indígena localizada no estado de Roraima. Atualmente vive cerca de 20 mil indígenas*”; **16,41 %** para História e cultura indígenas na escola pública? – Ariella Silva Araujo – p. 181-211

incorreta, ou seja, “*É uma área de propriedade do Incra*”; **10,03 %** para **semicorreta**, ou seja, “*É uma área ocupada por não-índios e por rizicultores*”; e **7,24 %** para **anedótica**, ou seja, “*É o nome de um animal*”. Para esta questão houve participantes que “não responderam” a questão e a média foi **2,19 %**.

Gráfico 10: Distribuição das respostas relativas à questão “Raposa Serra do Sol” para sexta e oitava séries do ensino fundamental e terceiro colegial do ensino médio em porcentagem (%)

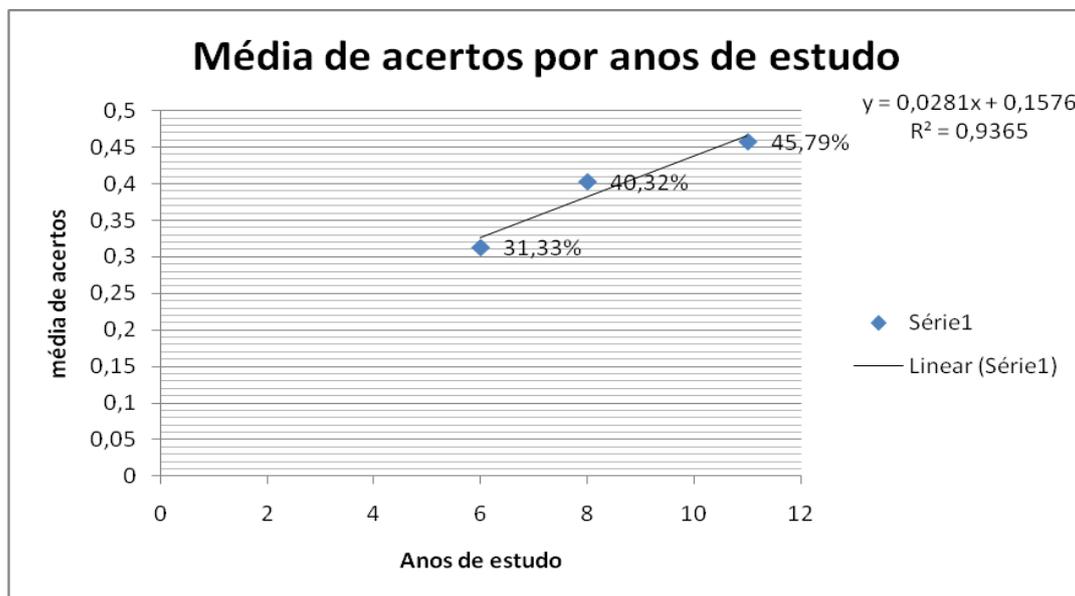


Fonte: Elaboração própria.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Embora a nossa hipótese de que o conhecimento sobre a temática indígena encontraria maior expressão de categorias corretas, ou até mesmo de semicorretas nas fases finais de cada ciclo de ensino, ou seja, oitava série do ensino fundamental e terceira série do ensino médio (Gráfico 11), o que esses dados revelam é que, apesar de serem as séries finais, o conhecimento desses alunos mostrou-se deficitário ou incompleto, pois encontramos representações consideráveis para as outras categorias também.

Gráfico 11: Anos de estudo por média de acertos (seis anos equivale a sexta série do ensino fundamental, oito anos a oitava série do ensino fundamental e onze anos a terceira série do ensino médio)



Fonte: Elaboração própria.

Não só as questões objetivas revelam isso, como a oficina e as questões dissertativas corroboraram com os resultados. Das respostas obtidas, concluímos que, embora os alunos pesquisados compreendam a contribuição dos povos indígenas para a cultura brasileira de maneira, diríamos “positiva”, como fica patente em falas como: “*Conheço pouca coisa, mas sei que, todos têm uma cultura muito rica e que todos somos, de certo modo, descendentes de índios*” (aluno da sexta série), ainda assim o que impera é uma visão dos povos indígenas como indivíduos genéricos, pois ainda há uma associação com o arcaísmo presente em reiteraões do tipo “nudez”, a prática da “caça”, o uso das “flechas” e da palavra “selvagem”. Nesse sentido, o intuito dessa atividade foi proporcionar ao nosso público, ainda que timidamente, “um outro olhar acerca dos povos indígenas brasileiros”.

Para respaldar nossa exposição e intervenção, elaboramos um sucinto material escrito, elaborado a partir dos resultados da nossa pesquisa, ensejando abordar questões que pudessem desmistificar o repertório de ideias que consideram os povos indígenas como indivíduos genéricos, selvagens, apenas moradores da floresta, que falam apenas a língua Tupi entre outras ideias que foram previamente apontadas. Ao desenvolver essa atividade, contamos com a seleção de alguns curta metragens, recurso audiovisual

História e cultura indígenas na escola pública? – Ariella Silva Araujo – p. 181-211

elaborado pelos próprios indígenas – material integrante do projeto Vídeo nas Aldeias. A seleção desses vídeos foi de extrema importância em nossa abordagem, pois vieram a corroborar as informações trazidas pelo texto e pela nossa exposição. Assim pudemos evidenciar que esses outros povos não só têm acesso às “nossas” tecnologias, mas também as dominam e que assim o fazem no intuito de preservar sua cultura e divulgá-la a partir de seu próprio discurso, colocando-se como sujeitos de sua própria história.

Consideramos que o desenvolvimento dessa atividade foi altamente produtivo ao nosso trabalho, no sentido de que a partir do diálogo estabelecido, muitos elementos e concepções encontrados nas respostas dissertativas emergiram e junto a elas questões que não tinham sido captadas pelo nosso instrumental de investigação. Assuntos relacionados ao infanticídio, aos costumes e rituais de iniciação, só para citar alguns exemplos, afloraram de forma polêmica. A partir disso pudemos constatar mais uma vez a importância de se ministrar o ensino de história e cultura indígenas por um profissional adequadamente qualificado, dado que a apreensão de determinadas informações – como é o caso do infanticídio – de maneira equivocada, na maior parte das vezes veiculadas pelos meios de informação de maneira irresponsável, pode levar à legitimação das atrocidades cometidas contra esses povos, bem como ensejar o ódio em relação aos mesmos.

Logo, incluir uma lei que trate da história e cultura indígenas é algo tido como positivo, contudo, não pode estar dissociado de questões como os tipos de materiais que serão utilizados para essa intervenção, o tipo de formação dos professores que abordarão o tema, como a própria forma de mediação feita, uma vez que os conhecimentos de cunho mais abstratos são de difícil assimilação por parte dos adolescentes (ARAÚJO; GOMES, 2010). Se fatores como esses não forem considerados, será que incluir uma lei que garanta a obrigatoriedade do ensino desses temas surtirá algum efeito? Essas são questões que só futuras investigações poderão elucidar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Ariella Silva; GOMES, Ligiane Raimundo. A noção de mobilidade social em adolescentes. **Educar em revista**. Curitiba, n. 38, p. 193-204, dez./2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000300013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28/03/2019.

BARROSO, Geraldo. Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. **Revista portuguesa de educação**, v. 21, n. 1, p. 33-58, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v21n1/v21n1a03.pdf>. Acesso em: 28/02/2012

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em: 15/06/2012.

CARRETERO, Mario; POZO, Juan Ignacio.; ASENSIO, Mikel. Compreensão de conceitos históricos durante a adolescência. **Infância e aprendizagem**, 23, p. 55-73. 1983.

CAVALHEIRO, Rosa Maria; COSTA, Flamarion Laba da. **A temática indígena no livro didático**, s/d. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/730-4.pdf>. Acesso em: 20/01/2012.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: _____ (org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 2000.

_____. As sociedades indígenas no Brasil através de uma exposição integrada. In: _____ (org.). **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e Desporto, 1994, p. 13-28.

SENADO FEDERAL. Decreto Legislativo n. 143, 2002. Disponível em: http://ccr6.pgr.mpf.gov.br/legislacao/legislacaodocs/quilombola/Decreto_Legislativo_143.pdf. Acesso em: 17/01/2012.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação e diversidade. In: _____ (org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 2000.

_____; FARIAS, Agenor T. P. Pintura corporal e sociedade: os “partidos” xerente. In: VIDAL, Lux B.(org.). **Grafismo indígena**: estudos de antropologia estética. São Paulo: FAPESP, 2000.

_____; VIDAL, Lux. Antropologia estética: enfoques teóricos e contribuições metodológicas. In: VIDAL, Lux B.(org.). **Grafismo indígena**: estudos de antropologia estética. São Paulo: FAPESP, 2000.

SILVA, Maria José Albuquerque da; BRANDIM, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. **Diversa**. Ano 1, n.1, p. 51-66. jan/jun./2008. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4_mariasilva.PDF. Acesso em: 02/04/2019.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés. Direitos coletivos e sociedades multiculturais. In: SANTOS, Boaventura de Souza (org). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MELATTI, Julio Cezar. **Índios do Brasil**. São Paulo-Brasília: Hucitec, 1987.
PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (século XVI a XVIII). In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; SALZANO, Francisco M (orgs.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

RAMOS, Alcida Rita. **Sociedades indígenas**. São Paulo: Ática, 1988.

RIBEIRO, Berta. G. A contribuição dos povos indígenas à cultura brasileira. In: _____ (org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 2000.

VAZ FILHO, Florêncio Almeida. Identidade indígena no Brasil Hoje. In: **VII Congresso Latino-Americano de Sociologia Rural**, 2006, Quito. La cuestión rural en América Latina: exclusión y resistencia social? Por un agro con soberanía, democracia y sustentabilidad? 2006. Disponível em: <http://www.alasru.org/wp-content/uploads/2011/12/25-GT-Flor%20C3%A4ncio-Almeida-Vaz-Filho.pdf>. Acesso em: 29/11/2009.

Recebido em: 20/11/2018 Aprovado em: 20/02/2019
--