



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA
CURSO DE PEDAGOGIA**

JULIETE PREDI XERENTE

**UMA ANÁLISE SOBRE A REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

MIRACEMA DO TOCANTINS (TO)

2019

JULIETE PREDI XERENTE

UMA ANÁLISE SOBRE A REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NO ENSINO
FUNDAMENTAL

Monografia foi avaliada e apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus de Miracema do Tocantins, Curso de Pedagogia, para obtenção do título de Licenciado e aprovado em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

MIRACEMA DO TOCANTINS (TO)

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

X6a Xerente, Juliete Predi .

Uma análise sobre a representação dos povos Indígenas no ensino fundamental. / Juliete Predi Xerente. – Miracema, TO, 2019.

33 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Pedagogia, 2019.

Orientador: Ladislau Ribeiro do Nascimento

1. Povos Indígenas. 2. Representações Sociais. 3. Educação. 4. Cultura indígena. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

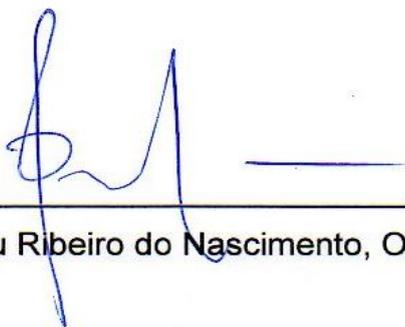
JULIETE PREDI XERENTE

UMA ANÁLISE SOBRE A REPRESENTAÇÃO DOS POVOS
INDÍGENAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Monografia foi avaliada e apresentada à
UFT – Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus de Miracema, Curso de
Pedagogia, para obtenção do título de
Licenciado e aprovada em sua forma final
pelo Orientador e pela Banca
Examinadora.

Data de Aprovação 25/02/2019.

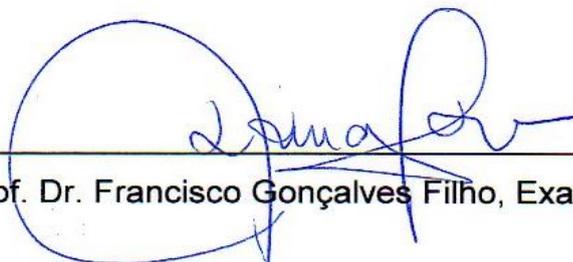
Banca Examinadora:



Prof. Dr. Ladislau Ribeiro do Nascimento, Orientador, UFT



Prof.ª Dr.ª Ana Corina Machado Spada, Examinadora, UFT



Prof. Dr. Francisco Gonçalves Filho, Examinador, UFT

Ao povo *Akwẽ*-Xerente. Aos professores da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Miracema. Aos professores indígenas *Akwẽ*- Xerente. Aos anciãos. Aos homens (Ambâ), às mulheres (pikô), aos jovens (wapte) e a todas as crianças (aikde), de forma carinhosa. Enfim, a todo o povo *Akwẽ* do qual eu faço parte com muito orgulho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, Waptokwazawre, por me oportunizar o ingresso em uma universidade federal, dando-me sabedoria e forças para persistir nesta luta, mesmo diante das inúmeras dificuldades. Hoje, tenho o orgulho de dizer que sou vitoriosa nessa batalha e que estou graduada no Curso de Pedagogia.

Agradeço à Universidade Federal do Tocantins, por ter me dado oportunidade de ingressar, através do sistema de cotas, com os demais colegas indígenas *Akwẽ-Xerente*.

Agradeço também a todos os professores do curso de Pedagogia, que fizeram parte durante a trajetória do curso, que contribuíram com o ensino e com minha aprendizagem durante a minha longa caminhada até chegar e conquistar esse grande sonho, que é o término de uma graduação.

Agradeço também ao meu orientador, o professor Dr. Ladislau Ribeiro do Nascimento, pela orientação, apoio e paciência durante a minha pesquisa.

Agradeço ao meu pai, Ribamar Marinho Lima, pelo apoio e incentivo com belos conselhos. Agradeço também a Milza Popradi e aos meus irmãos: Jaciara Sdukrepri, Waka, Sôka, Suika e Wasidi.

Gostaria de agradecer com carinho à minha mãe, Joana Sdupudi, que me deu apoio e incentivo, principalmente nas horas difíceis, ela está sempre presente. Agradeço ao meu padrasto, Antônio Siwẽ, às minhas irmãs, Juliana Waikwadi, Jackeline Brudi e minhas sobrinhas por fazerem parte da minha história de luta, sempre incentivando e contribuindo de certa forma com a minha formação.

E também não poderei deixar de agradecer às minhas amigas, companheiras que fizeram parte da minha formação, e que sempre estarão presentes na minha vida: Neurilene, Márcia e Raimunda, sempre comigo durante essa longa caminhada.

Não poderia deixar de lembrar pessoas tão especiais em minha vida e que já não estão mais entre nós. O meu avô, Carlos Sirnawe, que me incentivava com belas palavras e me motivava para que eu continuasse firme para conquistar. Que o senhor Deus o tenha em um bom caminho eterno.

E também agradeço pessoas queridas da minha vida, que me ajudaram para esta conquista. O meu esposo Alexandre Xerente, as minhas filhas Alexandra Waiti e Andressa Tikidi, que amo muito. Eu acredito que, se não fossem elas para me darem força eu não conseguiria alcançar os meus objetivos. Muito obrigado!

Enfim, finalizo aqui agradecendo a todos que torceram e contribuíram de certa

forma com incentivo e apoio. Agradeço a todas e a todos. Obrigada!

RESUMO

Esta monografia propõe uma análise sobre a representação dos povos indígenas nos processos de ensino-aprendizagem promovidos no Ensino Fundamental. Tendo em vista a relevância das práticas e dos discursos escolares na produção e reprodução de concepções sobre grupos étnicos e sociais, busca-se analisar o modo pelo qual os povos indígenas têm sido abordados na formação escolar. Elegeu-se como material de análise um livro didático utilizado para o ensino de História no Ensino Fundamental II. Além do referido material, consideraram-se observações e experiências acumuladas durante uma prática de estágio supervisionado, realizado em uma escola situada em Miracema do Tocantins – TO, quando a autora foi sensibilizada pelo desconhecimento e distanciamento demonstrados pelos não indígenas em relação aos povos indígenas. O material didático em questão foi submetido a uma análise de conteúdo. Os resultados apontam para a formação e reprodução de estereótipos sobre os povos indígenas através de imagens e informações que, invariavelmente, impedem que educadores e estudantes não indígenas tenham contato com a questão indígena e, de um modo mais específico, com a diversidade e a pluralidade étnica dos povos indígenas. Acredita-se que outras pesquisas nesta perspectiva contribuam com a promoção de práticas educativas adequadas para a consolidação da democracia no país.

Palavras-chave: Povos Indígenas. Representações Sociais. Educação. Cultura indígena.

ABSTRACT

This monograph proposes an analysis on the representation of indigenous brazilians peoples in the teaching-learning processes promoted in Elementary School. Considering the relevance of school practices and discourses in the production and reproduction of conceptions about ethnic and social groups, the aim is to analyze the way in which indigenous brazilians peoples have been approached in school education. A textbook used for the teaching of History in Elementary School II was chosen as an analysis material. In addition to this material, observations and experiences accumulated during a supervised internship at a school located in Miracema do Tocantins-TO were considered when the author was sensitized by the lack of knowledge and distance shown by non-Indians in relation to indigenous brazilians peoples. The didactic material in question was subjected to a content analysis. The results point to the formation and reproduction of stereotypes about indigenous brazilians peoples through images and information that invariably prevent non-indigenous educators and students from coming into contact with the indigenous brazilians issue and, more specifically, with diversity and plurality indigenous brazilians peoples. It is believed that other research in this perspective contributes to the promotion of educational practices adequate for the consolidation of democracy in the country.

Keywords: Indigenous Peoples. Social Representations. Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Tiaras feitas em Capim Dourado.....	15
Figura 2 – Capim Dourado	16
Figura 3 – Artefatos feitos em Capim Dourado	16
Figura 4 – Maracás com pinturas representativas dos clãs do povo Xerente	17
Figura 5 – Representação de atividade cultural indígena	25
Figura 6 – Representação sobre indígenas que vivem na cidade.	26
Figura 7 – Quadro ilustrativo sobre os troncos linguísticos Tupi e Macro-Jê.....	29

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COMO LÓCUS INICIAL DE PESQUISA	13
3 A REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS.....	19
4 A REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	24
4.1 A representação dos povos indígenas: considerações sobre a construção da pesquisa	25
4.2 Sobre a manutenção de estereótipos a partir da categorização social.....	26
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	31
REFERÊNCIAS	32

1 INTRODUÇÃO

Em geral, os povos indígenas são retratados como se fossem todos iguais. Diferenças linguísticas, comportamentais, atitudinais e culturais entre as distintas etnias não são levadas em consideração. Deste modo, a imagem que se constrói sobre os povos indígenas distancia-se da realidade. Estereótipos são produzidos e interferem no modo pelo qual os indígenas são tratados pelos não indígenas.

Ao longo de sua trajetória de formação, quando realizou prática de estágio vinculada à disciplina *Estágio dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, a autora desta pesquisa, indígena pertencente ao povo Akwẽ-Xerente, teve bastante contato com as crianças não indígenas. Durante este percurso, ela ouviu questionamentos do tipo: “índio come gente?”, “índio anda sem roupa na aldeia?”, “índio mata não indígena?”, “as casas na aldeia são tipocas?”.

As perguntas expressavam o desconhecimento das crianças não indígenas em relação ao que de fato se apresenta na cultura e no território dos povos indígenas, especialmente no que diz respeito ao povo Akwẽ-Xerente, que vive praticamente no mesmo território onde está localizada a escola em que a prática de estágio curricular supervisionado foi realizada.

Ao longo da experiência enquanto estagiária, a autora entrou em contato com livros didáticos utilizados no ensino de História e percebeu a reduzida quantidade de conteúdos relacionados aos povos indígenas. Assim, tendo em vista as experiências acumuladas, e a constatação acerca das características do material didático utilizado para abordar questões relacionadas aos povos indígenas, autora propôs a produção de análises a partir de dados extraídos da experiência de estágio, em articulação com elementos presentes em um material didático utilizado para apoiar o ensino de História para estudantes do Ensino Fundamental III.

Sendo assim, em um primeiro momento apresentamos o relato da autora com a justificativa pela realização da pesquisa. Em seguida, discorreremos sobre a experiência de estágio curricular supervisionado, com o objetivo de mostrar como as crianças não indígenas percebem os povos indígenas presentes nos espaços escolares, e em outros espaços da vida cotidiana. Na sequência, indicamos a estratégia metodológica aplicada na análise do livro didático eleito para configurar o objeto deste estudo: a imagem dos povos indígenas abordada no ensino fundamental.

Portanto, a presente pesquisa propõe uma articulação entre ensino, pesquisa e extensão, ao indicar o momento do processo de formação em que a autora identificou a necessidade de investigar e problematizar práticas curriculares com potencial para produzir,

ou perpetuar, estereótipos e preconceitos em relação aos povos indígenas.

Ainda existe preconceito contra as populações indígenas no Brasil. Muitas vezes, as pessoas que moram em cidades ou capitais, que ficam distantes da aldeia, ou por não ter conhecimento sobre a cultura, veem indígenas pelos livros e pensam que índios são todos iguais, todos com a mesma cultura e a mesma língua.

Por causa disso, o índio é visto como um ser invisível, que habita apenas os livros didáticos. Quando ocorre a referência são “classificados” de maneira genérica sem identificação étnica, não se fala sobre suas línguas, sobre seus diferentes espaços e suas formas sociais de organização e cultura (LEMOS,1999).

Por este motivo, pensei nesse estudo para abordar a maneira como a imagem dos povos indígenas é exposta nos livros didáticos. O interesse foi despertado a partir do momento em que iniciei o estágio curricular supervisionado na educação infantil etambém nos anos iniciais do ensino fundamental, em escolas do município de Miracema do Tocantins, TO.

Devido à observação realizada, durante o processo, percebi a necessidade do ensino adequado às crianças nas escolas sobre povos indígenas, descobrindo assim que é exposta uma imagem que não representa a verdadeira realidade dos povos indígenas das diversas etnias. Ainda impera o desconhecimento e desrespeito sobre os povos originários.

2 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COMO LÓCUS INICIAL DE PESQUISA

Durante o estágio curricular supervisionado, foram feitas regências de aulas, realizadas no período matutino, entre os dias 09 e 18 de outubro de 2017, quando fomos para uma escola da rede pública de ensino para observar a realidade de um ambiente escolar, incluindo as práticas escolares e outros aspectos de sua rotina diária¹. A regência foi supervisionada por um professor da disciplina de educação e cultura afro-brasileira e indígena².

Trabalhamos com as crianças do ensino infantil e do ensino fundamental. Realizamos atividades sobre vários temas indígenas na sala de aula, quando notamos que há muitas crianças com ideias e pensamentos equivocados acerca da realidade e da cultura dos povos indígenas.

Foi interessante observar como as crianças tinham interesse em conhecer e discutir mais sobre a temática. Aquele empenho nos fez pensar que é importante pesquisar sobre como os povos indígenas são apresentados e representados no contexto escolar.

Realizamos exposições com algumas peças de artesanatos fabricados pelos indígenas *Akwê-Xerente*, porque ainda valorizamos a nossa cultura. Por este motivo temos que lutar e fortalecer a cultura indígena, mostrando a realidade da comunidade para que possamos minimizar preconceitos que ainda o povo *Akwê* sofre não só nas escolas, mas também em todas as instituições onde se encontra.

Devido à imagem da comunidade mostrada nos livros didáticos nas escolas, os não indígenas podem crescer com a ideia equivocada de que todos os indígenas são iguais, que têm as mesmas culturas. Ainda é muito comum nos depararmos nas escolas com alunos não indígenas pintados e enfeitados com Cocares indígenas, homenageando o dia do índio.

Pensamos que seria interessante se, ao invés deles se expressarem dessa forma, tivessem a oportunidade de conhecer a realidade cultural *Akwê-Xerente*, por meio de alguém que pertence à comunidade indígena referida. O acesso poderia ocorrer através de práticas pedagógicas baseadas no cuidado ético necessário com as diversas etnias e com os diferentes grupos que frequentam os espaços escolares. Acreditamos que só assim é possível conhecer a real imagem que representa de fato a cultura, diferente do que pode ser exposto de modo, muitas vezes, distorcido nos livros didáticos.

¹A referida prática de estágio curricular supervisionado foi realizada em parceria com a acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Neurilene de Oliveira.

² Na oportunidade, o Prof. Dr. Francisco Gonçalves Filho, coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares da África e dos Afrobrasileiros (NEAF – UFT).

A partir da imagem exposta e ensinada nestes livros, os alunos constroem uma concepção generalizada e reducionista sobre as populações indígenas e seu espaço na história. A oportunidade de termos ido a campo no estágio, com a possibilidade de questionar sobre qual seria a concepção tanto das crianças quanto dos educadores do ensino fundamental foi crucial.

Vale observar que, o estágio curricular supervisionado nos fez perceber que para além dos livros didáticos, preconceitos e estereótipos sustentados pelos docentes interferem de modo significativo na produção e reprodução de práticas excludentes no contexto escolar.

Neste momento, é importante ressaltar que a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008 (BRASIL, 2008), preconiza o respeito à diversidade étnica no contexto escolar.

No primeiro dia de regência de classe, no estágio curricular supervisionado, trabalhamos com crianças do segundo ano do ensino fundamental. Iniciamos a aula com uma roda de conversa e tivemos a oportunidade de abordar aspectos da cultura indígena Xerente. Falamos da experiência sobre a visita que o grupo tinha feito na aldeia Porteira. Lembramos sobre o contato com as comidas típicas do povo *Akwẽ*-Xerente. Abordamos as pinturas corporais. Lembramos dos diferentes traços e das pinturas que representam os distintos clãs. Falamos sobre os significados das pinturas de todos os clãs.

É importante frisar que os estudos de Nimuendajú acerca do povo Xerente, realizados em 1937, indicam que, originalmente, na sociedade Xerente, existiam seis clãs. Krêmprehí, Ìsauré e Ìsrurié (metade Sdacrã, hoje Doi) e Kuzé, Ìxbdú e Kbazipré (metade Siptató, hoje Wahirê). A estes foram adicionados os clãs Krozaké (na metade Sdacrã) e Prasé/Krito (na metade Siptató). Os indígenas Xerente concordam em partes com Nimuendajú, pois não reconhecem os nomes dos clãs: Ìxbdú, Ìsauré e Ìsrurié (SILVA; GIRALDIN, 2014).

Além das pinturas corporais, apresentamos as brincadeiras das crianças indígenas e falamos sobre a importância de cada uma delas. Tivemos a oportunidade de contar para as crianças não indígenas sobre o modo pelo qual são realizadas as brincadeiras. Em seguida, os alunos fizeram desenhos de acordo com a imaginação deles acerca dos indígenas, e a partir do que fora apresentado a eles durante a aula.

Naquele momento, percebemos que muitos alunos não conhecem os povos indígenas. A maioria conhece exclusivamente pelos materiais didáticos utilizados nas escolas, todavia, totalmente distantes da realidade.

Ao perceber como havia um desconhecimento das crianças não indígenas em relação

aos povos indígenas, falamos sobre a presença marcante da etnia Xerente na região. Mencionamos o fato de o povo Xerente viver na região situada à margem direita rio Tocantins, no município de Tocantinia. Tivemos a oportunidade de mostrar a quantidade de aldeias que hoje se encontram no território indígena.

Aproveitamos a ocasião do encontro para apresentar um filme chamado “Kiriku e a Feiticeira”. O filme relata uma história que se passa na África Ocidental. Ele aborda a ocasião do nascimento de um menino muito pequeno, que se vê na incumbência de enfrentar uma feiticeira poderosa e malvada, chamada Karabá. A feiticeira havia secado a fonte de água da aldeia de Kiriku, além de ter engolido todos os homens que a enfrentaram. Naquele contexto, o tamanho de Kiriku o colocaria em situação favorável para enfrentar perigos e aventurar-se por lugares onde somente pessoas muito pequenas poderiam acessar. Por meio do filme conseguimos sensibilizar as crianças acerca das diferenças étnicas e culturais em diferentes lugares.

Tivemos a oportunidade de falar sobre os modos de subsistência dos indígenas *Akwẽ-Xerente*. Mencionamos o valor da caça, da pesca e das colheitas entre nosso povo. Acrescentamos os dados com a informação de que os indígenas *Akwẽ-Xerente* tinham conseguido uma fonte de renda por meio do artesanato.

Naquele encontro, levamos alguns itens para podermos mostrar aos alunos. Mostramos artefatos feitos em Capim Dourado, como: colares, cestas, bolsas, brincos, além de termos mostrado objetos como arcos e flechas. Vinte alunos do ensino fundamental tiveram a oportunidade de entrar em contato com tais produções.

Figura 1: Tiaras feitas em Capim Dourado



Fonte: Página Gazeta do Cerrado.³

³ Disponível em: <https://gazetadocerrado.com.br/2018/09/10/coluna-cultura-dinamica-comeca-nesta-semana-a-10a-edicao-da-festa-da-colheita-do-capim-dourado/> Acesso em: Fevereiro de 2019.

Figura 2: Artefatos feitos em Capim Dourado



Fonte: Página da Globo – Portal G1 – Tocantins.⁴

Figura 3: Capim Dourado
Fonte: Página Central do Cerrado.⁵



Conforme escrito por Maldonado,

Os povos indígenas possuem um caráter específico na medida em que são portadores de valores, de significado e de identidade histórica. A proteção e valorização de seus patrimônios revestem um interesse excepcional à humanidade por ser parte de um legado universal: a riqueza cultural e a biodiversidade de seus territórios representam uma preciosidade em nosso planeta (MALDONADO, 2009, p.29).

Deste modo, entendemos que o contato com as expressões das culturas indígenas fomenta conscientização acerca do valor da diversidade e mobilizam não indígenas em processos de integração fundamentais para a preservação da cultura dos povos indígenas.

Em outro encontro, dando continuidade às atividades de regência, desenvolvemos

⁴ Disponível em: <http://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2013/10/pecas-de-capim-dourado-valem-mais-que-ouro-na-regiao-do-jalapao.html> Acesso em: Fevereiro de 2019.

⁵ Disponível em: <http://www.centraldocerrado.org.br/comunidades/capimdourado/> Acesso em: Fevereiro de 2019.

atividades para alunos responderem questões a partir do que havia sido apresentado em encontros anteriores. Aproveitamos para confeccionar maracás feitos com garrafas de plástico.

Figura 4: Maracás com pinturas representativas dos clãs do povo Akwê-Xerente



Fonte: Registro feito pela autora deste trabalho, durante prática de Estágio Curricular Supervisionado.

Destacamos a importância deste artefato para o povo *Akwê-Xerente*. Mencionamos o fato de ser um instrumento utilizado em festas indígenas. Naquele encontro, observamos como todos se envolveram com a atividade.

Vale destacar que o “maracá” pode ser utilizado como instrumento de cura pelos pajés. De acordo com as crenças preservadas pelos povos indígenas *Akwê-Xerente*, há dentro dos maracás uma voz sagrada. Esta voz viria dos pajés. Elas seriam utilizadas em conversas envolvendo espíritos responsáveis pela cura de pessoas enfermas.

No encontro seguinte continuamos com o trabalho de regência, quando passamos um filme sobre as brincadeiras indígenas do povo *Akwê-Xerente*. Todos ficaram curiosos para aprender brincadeiras como: veado campeiro, galinha e gavião, e brincadeira da onça.

Observamos como os alunos participavam das atividades e demonstravam interesse e motivação com os recursos que até então não tinham sido apresentados a eles. Eles faziam perguntas sobre a cultura do povo *Akwê-Xerente*.

Ao longo das atividades vinculadas ao estágio supervisionado, realizamos uma roda de conversa. Na ocasião, lançamos perguntas como: “Quem é o índio?”, “Onde ele vive?”, “Como se veste?”, “Qual é o seu trabalho?” “O que o índio come?”, “Como tratam as doenças?”. Dentre as falas e respostas dos participantes, destacamos as seguintes: “Índio não trabalha”, “Índio trabalha apenas na roça”, “Por que o índio se pinta?”, “Eles estudam?”

Algumas respostas às perguntas das crianças participantes das atividades vinculadas à prática de estágio, bem como algumas questões formuladas pelas próprias crianças,

demonstraram o distanciamento e o desconhecimento intercultural naquele contexto.

Em relação às respostas das crianças a respeito das práticas laborais do povo *Akwẽ-Xerente*, falamos que muitos indígenas trabalham nas áreas de educação e de saúde. Sugerimos que ampliassem a visão acerca das atividades de trabalho realizadas pelos indígenas e que não se restringissem ao que aparece nos livros didáticos.

Àquela altura, percebíamos o quanto as informações reproduzidas pelos livros didáticos aumentavam, muitas vezes, a distância entre cidadãos indígenas e não indígenas.

Quando responderam à pergunta sobre os hábitos alimentares do povo *Akwẽ-Xerente*, os participantes responderam de acordo com os livros didáticos. Deste modo, destacaram hábitos alimentares típicos, que, embora ainda sejam mantidos pelos povos indígenas não são osúnicos.

Vale sublinhar que os livros didáticos mencionam hábitos alimentares indígenas sem respeitar as singularidades existentes entre uma etnia e outra. O tema é abordado como se todos os indígenas mantivessem os mesmos hábitos alimentares.

Naquele encontro, os participantes tiveram acesso a fotos das aldeias e receberam informações sobre a alimentação do povo *Akwẽ-Xerente*. A autora mencionou o fato de o povo *Akwẽ-Xerente* viver da caça e da pesca, sem deixar de consumir produtos vendidos em supermercados.

No mesmo encontro, as crianças não indígenas foram informadas de que existem escolas situadas em territórios indígenas, onde as crianças indígenas estudam. Vale salientar que muitas ficaram surpresas ao saberem do fato de crianças indígenas estudarem em escolas localizadas na cidade. Além disso, a autora falou sobre a entrada significativa de estudantes indígenas no nível superior.

Em relação à pergunta sobre os modos de tratamento empregados em casos de enfermidade, as crianças participantes souberam que antigamente os povos indígenas *Akwẽ-Xerente* usavam, exclusivamente, plantas medicinais para o tratamento de doenças. No entanto, hoje em dia a quantidade de indígenas que buscam tratamentos convencionais em hospitais é considerável.

3 A REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS

A partir de uma revisão bibliográfica sobre a representação social acerca dos povos indígenas, no âmbito socioeducacional, buscamos compreender como o índio tem sido apresentado e representado por meio das práticas e dos dispositivos escolares, incluindo o livro didático. Esta busca teve o objetivo de enriquecer as análises sobre a imagem dos povos indígenas, produzida e reproduzida, sobretudo, por meio dos livros didáticos.

De acordo com Mota e Rodrigues (1999), os estereótipos acerca dos povos indígenas, veiculados pelos livros didáticos, foram influenciados pela crença de que eles não tinham perspectivas de futuro. Estas crenças eram fortalecidas em um contexto de dificuldades enfrentadas pelos indígenas perante as tendências e demandas do capitalismo.

Nas palavras dos referidos autores, entretanto, esta

[...] situação começou a mudar quando os índios passaram a ter uma atuação política mais visível nos níveis nacional e internacional e a utilizarem de mecanismos jurídicos para fazer seus direitos, principalmente os relacionados com a terra, serem respeitados (MOTA; RODRIGUES, 1999, p. 42).

Nesta direção, lideranças indígenas desempenharam papéis mais ativos na luta contra injustiças praticadas contra os povos indígenas ao longo de séculos. Assim, a luta pelo reconhecimento da cultura e pelo respeito à diversidade dos povos indígenas, bem como pela demarcação de reservas, tornou-se cada vez mais robusta.

Embora os indígenas tenham se fortalecido em termos políticos, os livros didáticos, entendidos como elementos construtores da história (MOTA; RODRIGUES, 1999), contavam e ainda contam outra história acerca destes povos. Imagens e ideias distorcidas sobre os povos indígenas produzem discursos que buscam legitimar uma história sobre o índio que se distancia da realidade cotidiana dos mesmos.

Os livros didáticos são os dispositivos mais utilizados para manter mitos e estereótipos que povoam a história dos povos indígenas. Estas (re)produções preocupam porque mantêm a separação e fomentam práticas de exclusão entre indígenas e não indígenas.

De acordo com Gobbi (2006), os livros didáticos abordam a questão indígena de forma equivocada. Em geral, os povos indígenas são apresentados como se fossem personagens do passado. A realidade vivenciada pelos povos indígenas, incluindo a diversidade cultural entre as diferentes etnias, não se apresenta de modo adequado.

Sobretudo na educação básica, a temática indígena tem sido anualmente lembrada a cada 19 de Abril, no convencionado Dia do Índio. Em tais ocasiões, crianças são pintadas e

confeccionam adereços para fazer menção aos povos indígenas. No entanto, invariavelmente, não se aborda a questão indígena de modo aproximado à realidade cotidiana vivenciada pelos povos indígenas (GOBBI, 2006).

Reconhecemos a importância de mostrarmos artefatos utilizados pelas diferentes etnias indígenas, tais como cocar, artigos utilizados para pesca, arcos e flechas. Contudo, a crítica se faz em relação à manutenção de estereótipos e crenças sobre os povos indígenas que ajudam a manter a separação e o distanciamento entre indígenas e não indígenas.

A escola poderia cumprir um papel interessante por meio da desconstrução de estereótipos, imprescindível para o enfrentamento de conflitos vivenciados pelos povos indígenas. No entanto, infelizmente, livros didáticos, discursos e práticas escolares reproduzem preconceitos e relações de dominação entre indígenas e não indígenas.

Vale salientar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), n.9.394 de 20 de Dezembro de 1996, capítulo II, art. 26, § 4º, estabelece: “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia”.

Além da referida lei, os parâmetros curriculares nacionais (PCN/MEC, 1997) também oferecem diretrizes para a elaboração de materiais didáticos a partir dos quais a pluralidade étnica seja respeitada. A partir desta normativa, a pluralidade étnica e cultural é compreendida como tema transversal ao currículo escolar. As diretrizes recomendam

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crença, de sexo, de etnia ou características individuais e sociais (PCN/MEC, 1997, p. 7).

Ambos os documentos nos orientam para a adoção de posicionamentos críticos, contrários aos modos de opressão reproduzidos pelo sistema educacional (BOURDIEU, 1989).

No que diz respeito à temática indígena, de um modo mais específico, os PCNs consideram que,

[...] tratar da presença indígena, desde tempos imemoriais em território nacional, é valorizar sua presença e reafirmar seus direitos como povos nativos, como tratado na Constituição de 1988. É preciso explicitar sua ampla e variada diversidade, de forma a corrigir uma visão deturpada que homogeneiza as sociedades indígenas como se fossem um único grupo, pela justaposição aleatória de traços retirados de diversas etnias. Nesse sentido, a valorização dos povos indígenas faz-se tanto pela via da inclusão nos currículos de conteúdos que informem sobre a riqueza de suas culturas e a influência delas sobre a sociedade como um todo, quanto pela

consolidação das escolas indígenas que destacam, nos termos da Constituição, a pedagogia que lhes é própria (id. *ibid.* p. 39).

Gobbi (2006) assegura que a abordagem das temáticas relacionadas aos povos indígenas no ensino regular também ocupa lugar em normativas e diretrizes internacionais. De acordo com Gobbi (2006), a Organização Internacional do trabalho (OIT), em sua convenção n. 169, acerca dos povos indígenas e tribais, adotada em 27 de Junho de 1989 pela conferência internacional do trabalho e promulgada pelo decreto n. 5.051, de 19 de Abril de 2004, postula que

Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados (OIT, 1989).

De acordo Bonin (2010), para fazer circular informações sobre os índios brasileiros, ações estratégicas são definidas. Contudo, dentre tais ações, temos a produção de materiais didáticos específicos que buscam traduzir práticas culturais indígenas utilizando diferentes suportes, como documentários, livros de literatura, fotografias, estudos acadêmicos.

Segundo a referida autora, observa-se nas produções mencionadas um investimento que revela um desejo eurocentrado de tudo ordenar e que tem como ponto de ancoragem um equivocado discurso de tolerância. Nesta perspectiva, o enquadramento das temáticas indígenas em datas específicas, bem como a visão homogeneizada acerca dos povos indígenas, caminham na direção das práticas de controle repetidamente desempenhadas nos espaços educacionais. Nesta perspectiva,

[...] os mais de 230 povos indígenas que, na atualidade, vivem em terras brasileiras, falantes de mais de 180 línguas distintas, são lembrados como povos do passado, aprisionados em representações fixas, ou recordados por algumas contribuições e marcas que deixaram na chamada cultura nacional, aspectos que, em geral, reconhecemos como parte do folclore brasileiro (BONIN, 2010, p.78).

Deste modo, a rede de saberes produzida restringe-se significados repetidos e empobrecidos. Os estilos de vida indígenas são empobrecidos, homogeneizados e distanciados da realidade. Destacam-se aspectos que forjam características exóticas aos índios. Neste processo, podemos apontar para uma forma de coisificação dos povos indígenas, uma vez que, a dimensão humana caracterizada pela pluralidade e singularidade que nos compõe é negada em troca de reducionismos que aprisionam a imagem dos povos indígenas

aos modelos folclóricos disseminados pelos livros didáticos.

E porque são vistos como sujeitos genéricos, amalgamados à natureza, causa- nos grande estranhamento a presença de indígenas nas feiras, participando de atividades comerciais, nas ruas de centros urbanos pedindo esmolas, ou em noticiários que deixam ver, de relance e de modo fugaz, a situação de miséria e violência a que eles estão submetidos na atualidade brasileira (BONIN, 2010, p. 79).

Dentre os prováveis resultados da adoção de perspectivas contrárias ao reducionismo empregado, sobretudo, através dos livros didáticos, poderíamos destacar a aproximação ou até mesmo a integração entre indígenas e não indígenas. Conforme apontado por Lima e Almeida (2010), os índios estão presentes de modo enraizado no Brasil. Esta presença emerge na literatura, na formação cultural e social, na política e nos mais diversos espaços geográficos. Além disso, constatamos a presença indígena em nossa língua, bem como em nossa culinária. Os índios compõem o país de modo significativo.

A partir destas observações, questionam-se acerca dos porquês da invisibilidade dos povos indígenas para a maioria dentre os brasileiros. Os autores afirmam que a construção das representações sociais dos índios decorreu de ações de não índios durante o contato iniciado desde o “descobrimento” do Brasil, passando pela colonização, com todos os seus desdobramentos, resultando na invisibilização e exclusão dos povos indígenas (LIMA; ALMEIDA, 2010).

A referida invisibilização ganha força em contextos onde deveria ser desconstruída. Nos espaços formativos, especialmente

[...] em nossos livros didáticos, [...] pouco se ouve falar sobre a história atual dos índios e das consequências do contato entre eles e os portugueses no passado e eles e os outros brasileiros no presente. Os índios permanecem, cinco séculos depois do descobrimento, ignorados, desconhecidos e estrangeiros num país talvez mais deles do que dos outros brasileiros (LIMA; ALMEIDA, 2010, p. 26).

Em resenha sobre o livro intitulado *A questão indígena no Brasil* (1987), de autoria de Aracy Lopes da Silva, Telles (1987) discorre sobre a obra que teve como objetivo reunir artigos que abordam a imagem do índio e a questão indígena nos livros didáticos. De acordo com a autora, os textos oferecem subsídios para ampliar e tornar a abordagem de tais questões em sala de aula cada vez mais realista. Segundo Telles (1987), os esclarecimentos transmitidos pelos textos incentivariam a convivência democrática, por meio da valorização do respeito às diferenças.

A autora informou que a primeira parte do livro comporta artigos por meio dos quais

se apontam críticas aos manuais e aos livros didáticos em que a imagem do índio aparece de modo enviesado. As críticas são direcionadas aos discursos racistas presentes em manuais de Estudos Sociais, bem como à reprodução de estereótipos em que o índio é apresentado de modo mitificado, distante da realidade cotidiana vivenciada pelos povos indígenas.

Ainda segundo Telles (1987), a segunda parte do livro abre perspectivas ao propor estratégias para a superação de falhas apontadas na primeira parte. Nesta perspectiva, conforme apontado pela referida autora, as publicações orientam a produção de textos e a prática docente relacionada à abordagem da questão indígena. A perspectiva do oprimido ganha voz e o índio deixa de ser abordado como se representasse uma figura mítica da história.

De acordo com Grupioni (1992), os materiais didáticos devem oferecer informações adequadas sobre a imagem dos povos indígenas. Além dos cuidados com a imagem, é importante considerar o lugar ocupado pela temática que envolve a questão indígena ao longo dos processos formativos. Estes cuidados são fundamentais para o enfrentamento do preconceito em relação às culturas indígenas.

Nesta perspectiva, acredita-se que a escola consiga desempenhar papel crucial na formação de referenciais explicativos sobre a realidade. Além disso, a escola pode colaborar na construção de uma sociedade que respeite as singularidades e as multiplicidades étnicas presentes em nossa cultura. Na próxima seção apresentamos o percurso metodológico trilhado ao longo da realização desta pesquisa.

4 A REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa define-se como um estudo qualitativo, de caráter exploratório. Com a finalidade de investigar a imagem dos povos indígenas nos processos formativos instituídos no Ensino Fundamental, elegemos como material de análise o livro didático de História destinado aos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, de autoria de Alfredo Boulos Júnior(2015).

A escolha ocorreu porque, na referência mencionada, o quinto capítulo é o único de toda a coleção destinado exclusivamente à abordagem histórica dos povos indígenas. Além deste material, conforme exposto, a autora considerou a experiência de estágio supervisionado realizado em uma escola da rede pública de ensino, onde constatou o distanciamento das crianças não-indígenas em relação ao povo *Akwẽ-Xerente*, a despeito da presença marcante da população *Akwẽ-Xerente* na região.

A análise do material didático utilizado como recurso para a realização desta pesquisa foi apoiada no uso de técnicas de análise de conteúdo (BARDIN, 1994). A análise de conteúdo implica no uso de uma combinação de procedimentos que permite a análise de comportamentos, crenças, valores e atitudes (BARDIN, 1994; MINAYO, 2001) a partir de estratégias de separação, delineamento e estratificação.

A análise de conteúdo utilizada neste estudo foi dividida em três fases: (1) *pré-análise*, voltada para a organização do material de análise; (2) *descrição analítica*, assinalada como a fase de categorização de informações conquistadas na etapa de coleta de dados; e, (3) *interpretação referencial*, utilizada na fase de interpretação dos achados relacionados com a leitura do material eleito como alvo da análise.

Na etapa da *descrição analítica*, realizaram-se: (1) *leitura dos sumários de livros didáticos de história, de todas as séries do ensino fundamental II*, (2) *escolha dos conteúdos mais relevantes ao estudo*, e (3) *exposição de resultados*.

Na terceira fase da análise de conteúdo, chamada de *interpretação referencial*, buscou-se interpretar os achados da análise de conteúdo a partir de referências extraídas da revisão de literatura sobre a presença dos povos indígenas nos livros didáticos. Além disso, recorreu-se às contribuições da Teoria da Identidade Social (TAJFEL, 1982) para a elaboração de análises e considerações a partir dos conteúdos destacados do material utilizado como objeto de pesquisa.

Sendo assim, pode-se afirmar que a interpretação e o tratamento dos dados estiveram

apoiadas em estratégias de indução e dedução, por meio da combinação de temas definidos *a priori* com elementos observados no livro analisado, os quais foram posteriormente confrontados e/ou articulados com o referencial teórico.

4.1 A representação dos povos indígenas: considerações sobre a construção da pesquisa

Intitulado “Os indígenas: diferenças e semelhanças”, o texto apresenta os povos indígenas com destaque para aspectos como traços físicos, línguas, pintura corporal, adereços utilizados, artesanatos e brincadeiras praticadas pelas crianças. Em uma primeira leitura, observou-se a predominância das etnias Xingú e Sateremauê.

Na página 95 do referido livro, Boulos Júnior (2015) introduz o assunto “povos indígenas no Brasil” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 95):

Quando o primeiro navio português chegou às terras brasileiras, os indígenas eram muitos; suas aldeias eram grandes se comparadas às da Amazônia atual e suas moradias eram ruidosas e movimentadas. A população indígena que aqui vivia era de 3 a 5 milhões de pessoas. Hoje, segundo o IBGE, vivem no Brasil 817 mil indígenas, agrupados em 231 povos. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 95).

Em seguida, uma imagem ilustra uma reunião feita pelos indígenas em contexto festivo, com exposição de pinturas corporais e menção aos rituais realizados nos encontros (vide imagem a seguir):

Figura 5: Representação de atividade cultural indígena



Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História: Sociedade e Cidadania, 6º Ano/Alfredo Boulos Júnior. 3 ed. São Paulo, FTD, 2015.

Vale salientar que, o reconhecimento da etnia Xingú, exposta na imagem acima, foi

feito pela autora deste texto, indígena da etnia *Akwê-Xerente*. No material, não há informações sobre qual seria o grupo étnico ali representado. Assim, o texto, que leva o título “Povos indígenas no Brasil” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 95), sugere uma forma de exposição dos “povos indígenas no Brasil” que não destaca os aspectos plurais dos povos indígenas.

Na mesma imagem, destaca-se um registro indicando índios que vivem nas cidades. A fotografia mostra um grupo de quatro homens indígenas em uma arquibancada (vide imagem).

Figura 6: Representação sobre indígenas que vivem na cidade



Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História: Sociedade e Cidadania, 6º Ano/Alfredo Boulos Júnior. 3 ed. São Paulo, FTD, 2015.

Os homens apresentavam-se com braços erguidos em uma espécie de comemoração. Eles trajavam vestimentas iguais aos dos povos não indígenas. O autor utilizou a fotografia para mencionar a existência de índios que “vivem nas cidades”. Todavia, é importante sublinhar o fato de indígenas vestirem roupas iguais àquelas vestidas pelos não indígenas, mesmo que residam em aldeias.

Deste modo, seria importante indicar o fato de indígenas vestirem-se como os não indígenas, inclusive no caso de indígenas que residem em aldeias, longe das grandes cidades.

4.2 Sobre a manutenção de estereótipos a partir da categorização social

Conforme explicado por Tajfel (1982), em sua teorização sobre a construção da Identidade Social, a partir das relações intergrupais, presume-se que a redução dos povos indígenas a uma única imagem decorra da distância física e subjetiva entre aqueles que produzem conhecimento e as pessoas que configuram o tecido social em que dados de

pesquisa são extraídos e posteriormente publicados em artigos, livros e, de um modo mais específico, nos livros didáticos.

Segundo Tajfel (1982), a identidade social de um indivíduo seria “[...] aquela parcela do auto-conceito dum indivíduo que deriva do seu conhecimento, da sua pertença a um grupo (ou grupos) social, juntamente com o significado emocional e de valor associado àquela pertença” (p.290).

Assim, segundo o autor, quando dois grupos sociais são postos em relação, ocorrem três processos fundamentais para a construção das identidades sociais. O primeiro seria a “categorização social”. Por meio deste processo, indivíduos tenderiam a categorizar membros de outros grupos a partir da unificação de aspectos culturais, traços étnicos, formas de organização social e expressões comportamentais, reduzindo a complexidade e a multiplicidade de um determinado grupo a um conjunto “unificado” de características. De acordo com Tajfel (1982), este processo ocorreria em função de nossas limitações cognitivas para lidar com quantidades expressivas de informações provenientes de diferentes contextos.

Articulado ao processo de “categorização social” (Tajfel, 1982), ocorreria o chamado processo de “identificação social” (Tajfel, 1982). Assim, ao definir o “exogrupo” de modo categórico, sem levar em consideração as peculiaridades a ele inerentes, indivíduos intensificam seu sentimento de pertença ao próprio grupo.⁶

Por último, Tajfel (1982) menciona o chamado processo de “comparação social”. Em geral, segundo a perspectiva do autor, indivíduos destacam aspectos negativos do “exogrupo” (outro grupo) e salientam aspectos positivos do próprio grupo de pertencimento. Assim, mediante processos de categorização social, identificação social e comparação social, indivíduos garantem sentimento de pertença.

O que está em questão neste trabalho não seria a construção de identidades sociais. Contudo, as explanações sobre a referida teoria nos apoiam nestas considerações sobre a redução da multiplicidade cultural dos povos indígenas a uma imagem “única”, além de nos fazer refletir sobre os riscos de se utilizar de tais artifícios na ilustração de livros didáticos.

Dentre as consequências da veiculação de visões reducionistas sobre os povos indígenas, teríamos o reforço de visões estereotipadas sobre estes povos. A manutenção de estereótipos em pouco contribui para a integração e a garantia de respeito aos costumes e às singularidades dos povos indígenas.

Vale ressaltar que, a redução da multiplicidade de uma etnia, de modo a simplificar a

⁶Exogrupo é um termo para indicar a existência de “outro grupo” em interrelação grupal.

complexidade atrelada a uma dada cultura, pode estar associada ao que Skliar (1999) denominou de “invenção da alteridade deficiente”. Segundo o autor, a perspectiva etnocêntrica e eurocentrada, predominante nos meios acadêmicos, estaria associada à atribuição de significados de normalidade em contraposição ao que seria entendido como anormal, deficiente.

Assim, na perspectiva do fortalecimento de uma sociedade fundamentada em uma lógica excludente, os “outros” que não se assemelham à imagem do “branco europeu” ocupariam lugares vulneráveis na sociedade. Deste modo, vale apontar para os riscos de a redução da imagem dos povos indígenas em uma “unidade” fomentar a preservação de práticas excludentes em diferentes espaços sociais, tais como: escolas, empresas, igrejas, dentre outros.

Em cada etnia encontram-se diferentes expressões, identificadas através da organização do trabalho, da educação oferecida para as crianças, das brincadeiras, etc. No livro de autoria de Boulos Júnior (2015), há uma imagem ilustrativa em que três crianças yanomamis da comunidade Toototobí, que habitam no Estado do Amazonas, brincam com um mutum de estimação. Entretanto, a imagem não está acompanhada de explicações sobre a brincadeira. Vale salientar que, de acordo com Vygotsky (1991), as brincadeiras são fundamentais ao desenvolvimento humano. Por meio delas, crianças podem interagir com pares e até mesmo com adultos. As brincadeiras operam como mediadores simbólicos fundamentais para a transmissão de valores culturais.

Sendo assim, a explicação sobre brincadeiras comuns entre os povos indígenas, além da mera exposição da imagem, possibilitaria aos não indígenas o acesso aos valores, objetivos e às atitudes compartilhadas entre os povos indígenas.

É importante mencionar que, somente no estado do Tocantins, há nove etnias indígenas: Karajá, Krahô, Krahô Canela, Apinajé, Xerente, Javaé, Ava-Canoeira, Pankararu e Karajá-Xambioá. Entretanto, conforme observado nesta pesquisa, estudantes da rede estadual acessam conteúdos de livros didáticos que retratam outras etnias. Os termos Apinajé e Xerente (duas etnias do Tocantins) aparecem apenas no quadro de ilustração sobre a linguagem dos povos indígenas (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 97)

Figura 7: Quadro ilustrativo sobre os troncos linguísticos Tupi e Macro-Jê

No Brasil, há dois troncos linguísticos principais: o **Tupi** (o mais conhecido) e o **Macro-Jê**. O tronco Tupi tem cerca de 10 famílias, e o Macro-Jê, aproximadamente, 12. Há ainda famílias constituídas de apenas uma língua.

Tronco Tupi				
Família	• Tupi-guarani	• Rikém	• Juruna	• Mondé
Língua	• Akwáwa • Amanayé • Anambé • Apiaká	• Karitiana	• Juruna • Xipáya	• Aruá • Cinta-larga • Gavião • Mekén
Tronco Macro-Jê				
Família	• Bororo	• Botocudo	• Maxacali	• Jê
Língua	• Bororo • Umutina	• Krenák	• Maxacali • Pataxó • Pataxó Hähähäe	• Akwen (Xavante Xerente) • Apinajé • Kayapó

Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História: Sociedade e Cidadania, 6º Ano/Alfredo Boulos Júnior. 3 ed. São Paulo, FTD, 2015.

Na página 98 do livro em discussão, Boulos Júnior (2015) aborda tarefas femininas e masculinas, além de discorrer sobre infância, adolescência, e o modo de ser adulto. De acordo com o autor, caberia às mulheres indígenas a realização de atividades como plantar, acompanhar o crescimento da lavoura e colher; coletar frutos, como a castanha e o pinhão; transportar produtos; produzir farinha; tecer redes, fazer cestos, vasos e objetos usados em rituais e festas; preparar alimentos e cuidar das crianças.

Os homens indígenas, por sua vez, seriam os responsáveis pelas seguintes tarefas: derrubar a mata e preparar a terra para o plantio; construir armas de guerra, canoas e moradias; cuidar da segurança do grupo; caçar e pescar (BOULOS JÚNIOR, 2015, p.98).

Mediante tais afirmações, seria necessário ponderar e oferecer informações sobre as diferentes formas de organização adotadas pelas distintas etnias. As diferenças relacionam-se a elementos como língua, crenças, rituais, e, inclusive, aos modos de divisão de tarefas de trabalho também.

Cada povo indígena tem o próprio modo de sobrevivência. Por exemplo, o povo indígena *Akwẽ-Xerente* destina as seguintes tarefas às mulheres: oferecer cuidados necessários ao desenvolvimento dos filhos; orientar e ensinar valores como o respeito ao próximo, especialmente aos mais velhos; produzir artesanatos como cestas de tipos variados, fruteiras, esteiras, dentre outros.

Em relação às tarefas masculinas do povo *Akwẽ-Xerente*, destacam-se a preparação do

Warã, onde os jovens são preparados para os desafios da vida cotidiana, incluindo situações como guerras, pescarias, caças, plantio e colheita. Vale salientar que, diferentemente do que está exposto no livro didático (BOULOS JÚNIOR, 2015), a produção de artesanatos como arco, flechas, bordona e lança redes é praticada pelos homens. Ou seja, nem toda a produção de artesanato estaria circunscrita às mulheres.

Outra consideração que se faz necessária diz respeito aos hábitos e costumes relacionados à infância. Entre indígenas de todos os povos encontram-se hábitos e costumes próprios, peculiares, embora haja semelhanças nos modos de agir, pensar e sentir de diferentes etnias.

Mais especificamente dentre os indígenas *Akwẽ-Xerente*, em geral, as crianças moram com seus pais e com outras pessoas de sua família extensa. Por exemplo, crianças *Akwẽ-Xerente*, do nascimento até cinco anos de idade falam somente a sua língua materna, o *akwén*. As conversas ocorrem com os familiares. As mães e os pais são responsáveis pela transmissão dos primeiros passos, no que diz respeito aos ensinamentos para os seus filhos certamente com o pai também e os seus avós e avôs, paternos e maternos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa pesquisa realizada acredita-se que se possa contribuir com as escolas para que sejam repassadas informações adequadas para as crianças. Que elas aprendam desde cedo para que possamos minimizar o preconceito que ainda a população indígena em todo Brasil sofre.

A escola figura como espaço central no desenvolvimento humano. Por meio de discursos e práticas presentes na escola podemos construir alianças, promover integração entre diferentes povos para tornarmos a vida mais significativa. O mal-estar contemporâneo, incluindo situações de violência e de intolerância, relaciona-se com a dificuldade de as pessoas lidarem com as diferenças.

Acreditamos que esta pesquisa possa contribuir com a abertura de novas perspectivas para a atuação de educadores nos mais diferentes contextos. Temos a esperança de que a sociedade conviverá melhor com as diferenças a partir do momento em que as pessoas tiverem condições de aprender e apreender o valor da diversidade.

Outros estudos podem fortalecer indígenas e não indígenas na luta pela consolidação da democracia em nosso país. Tais empreendimentos são imprescindíveis, especialmente em um momento de ameaças à nossa democracia.

Esperamos seguir adiante, por meio de novas análises e problematizações relacionadas à questão indígena e, de um modo mais específico, ao modo pelo qual a imagem do índio tem sido produzida e reproduzida em contextos educativos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.

BONIN, Iara Tatiana. Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 73-83, 2010.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: Sociedade e Cidadania**, 6º Ano/Alfredo BoulosJúnior. 3 ed. São Paulo, FTD,2015.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. **Lisboa: Difel**, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei N. 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC / SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: Acesso em: julho de 2012.

GOBBI, Izabel. **A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de História. 2006**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **Índios no Brasil**, Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, São Paulo, 1992.

LEMOS, César de Miranda. Os índios invisíveis: o ensino de História sem etnicidade, **In: IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História – Anais**. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; ALMEIDA, Alan Magno Matos de. Representações sociais construídas sobre os índios em Sergipe: ausência e invisibilização. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 45, p. 17-27, Apr. 2010. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-

863X2010000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 de Fevereiro de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2010000100004>.

LINDENBERG MONTE, Nietta. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, 2000.

MALDONADO, C. O turismo rural comunitário na América Latina: gênese, características e políticas. In: BARTHOLO, R; SAN SOLO, D. G; BURSZTYN, I. (Orgs.). **Turismo de Base Comunitária: diversidade de olhares e experiências brasileiras**. Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2009. cap. 1. p.25-44.

MOTA, Lúcio Tadeu; RODRIGUES, Isabel Cristina. A questão indígena no livro didático: toda a história. **História & Ensino**, v. 5, p. 41-59, 1999.

MINAYO, M. C. S. (Org.). (2001). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO [OIT]. **Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes** [Convenção 169]. 27 jun. 1989.

SILVA, J. S; GIRALDIN, O. AkweHomwaskuze: história e histórias para o povo Xerente. **Resumos Expandidos da 63ª Reunião da SBPC**. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/63ra/resumos/resumos/3584.htm>, Acesso em: 12/02/2019.

SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, v. 24, n. 2, 1999.

TAJFEL, H. **Grupos humanos e categorias sociais**. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

TELLES, Norma. A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora. **A questão indígena na sala de aula**, p. 75-76, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche, 1991.