

EDUCAÇÃO, IDENTIDADE E CULTURA: AS CONCEPÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE OS POVOS INDÍGENAS

FRANCES CARLOS DE OLIVEIRA¹; FRANCELE DE ABREU CARLAN²

¹*Universidade Federal de Pelotas. Instituto de Biologia. Graduando do Curso de Ciências Biológicas (Licenciatura). E-mail: francesjunior331@gmail.com*

²*Universidade Federal de Pelotas. Professora Doutora do Instituto de Biologia. E-mail: francelecarlan@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

A concepção de educação delineada por Paulo Freire enfatiza a necessidade de uma abordagem crítica, inclusiva e emancipadora que reconheça e valorize os saberes, vivências e contextos socioculturais dos educandos (Cunha, 1992). Nesse contexto, a incorporação da temática indígena nos currículos da educação básica torna-se essencial por múltiplas razões, sendo algumas delas explicitadas a seguir.

Desde o processo de colonização iniciado com a chegada dos europeus em 1500, a trajetória dos povos indígenas encontra-se intrinsecamente vinculada à formação histórica do Brasil. Compreender os processos constitutivos da história nacional pressupõe o reconhecimento da presença, das contribuições e das resistências indígenas, fundamentais na ocupação territorial, no suporte aos colonizadores e na conformação do espaço sociocultural brasileiro (Melià, 2011). A construção da identidade nacional envolveu, portanto, influências decisivas dos povos originários, inclusive em episódios como a crise das capitâncias hereditárias, marcada por intensas interações e confrontos com essas populações (Prezia, 1992). Em períodos como o regime militar, os direitos dos povos indígenas foram sistematicamente violados (Brasil, 2014), o que reforça a importância de incluir essas narrativas como parte constituinte da história do país. Ademais, as organizações e experiências sociopolíticas indígenas exerceram influência em movimentos e ideais ocidentais, como a Revolução Francesa e o republicanismo, desafiando estruturas institucionais, religiosas e epistemológicas estabelecidas (Franco, 1976; Castro, 1992).

Embora a contribuição indígena seja amplamente reconhecida e a promulgação da Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008) represente um marco na obrigatoriedade da inclusão da história e cultura indígenas nos currículos escolares, persistem desafios significativos em sua implementação. A abordagem da temática indígena no ambiente escolar ainda é, frequentemente, permeada por representações estereotipadas, exóticas e folclorizadas, amplificadas pelos meios de comunicação, o que dificulta o reconhecimento da diversidade e complexidade das realidades indígenas contemporâneas. Essa abordagem limitada contribui para a manutenção de visões reducionistas e excluientes acerca do que significa "ser indígena" na sociedade atual (Cunha, 1992).

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo investigar as percepções de estudantes do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Pelotas/RS a respeito da história e cultura dos povos indígenas.

2. METODOLOGIA

A abordagem metodológica utilizada na presente pesquisa é de natureza qualitativa, uma vez que investigações desse tipo visam compreender, interpretar e descrever fenômenos sociais a partir de uma perspectiva contextualizada e subjetiva. Tal abordagem exige do(a) pesquisador(a) competências analíticas e

sensibilidade para apreender as múltiplas dimensões envolvidas nos processos investigativos (Flick, 2009).

Esta pesquisa faz parte de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) defendido no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Pelotas em março de 2025. No TCC foi elaborada e desenvolvida uma oficina pedagógica intitulada “Raízes Ancestrais: Saberes, História e Cultura Indígenas” voltada a trabalhar a história e cultura dos povos indígenas. Foi realizada no mês de outubro de 2024 com estudantes de uma turma de 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Pelotas/RS. A estrutura da oficina foi fundamentada na abordagem didático-metodológica dos Três Momentos Pedagógicos, conforme proposto por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2017), a saber: i) problematização inicial; ii) organização do conhecimento; e iii) aplicação do conhecimento. Com autorização do professor titular da turma, o desenvolvimento da oficina ocorreu em duas quartas-feiras consecutivas na disciplina de Ciências em dois períodos com duração de 45 minutos cada.

No primeiro momento, foi aplicado um questionário diagnóstico com a finalidade de investigar as concepções dos alunos sobre os povos indígenas. No segundo momento, a partir das respostas obtidas, foi promovida uma discussão crítica sobre o apagamento histórico da cultura indígena e a hegemonia da matriz cultural europeia na formação sociocultural brasileira. Foram abordadas suas práticas culturais, relação simbólica e ecológica com a natureza, bem como aspectos históricos pouco difundidos sobre esses povos. No terceiro e último momento, a oficina foi concluída com o uso de recursos audiovisuais (vídeos e imagens) e com a participação de uma representante indígena, buscando sensibilizar os alunos quanto à importância da valorização e do respeito à diversidade cultural indígena.

Neste trabalho serão discutidas algumas das questões e respostas dos alunos presentes no questionário diagnóstico do primeiro momento pedagógico.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A turma era composta por 16 estudantes com faixa etária entre 12 e 14 anos. A seleção da turma ocorreu pela disponibilidade e indicação do professor titular da disciplina de Ciências. Embora o foco da oficina e das discussões não tenha sido diretamente os conceitos de Ciências, foi utilizada a disciplina devido à formação em andamento do futuro professor e autor deste trabalho.

O questionário para investigação das concepções dos alunos foi constituído de 11 questões. Para este trabalho serão destacadas e discutidas as questões dois, três e quatro. É importante salientar que o questionário foi composto apenas por questões de múltipla escolha e embora apresentando questões fechadas, estas permitiram a tecitura de um panorama geral acerca das concepções dos alunos sobre os povos indígenas.

A questão dois solicitava a opinião dos alunos sobre quem eles acreditavam serem os indígenas. Dentre as seis alternativas, a maioria (58%) assinalou aquela que reconhecia os povos indígenas como habitantes originários do território brasileiro antes da chegada dos colonizadores portugueses. Em contrapartida, 21% escolheram a alternativa que reforçava estereótipos, associando os indígenas a uma imagem de nudez e uso de arco e flecha. Apenas 11% indicaram uma visão contemporânea, reconhecendo os indígenas como cidadãos que estudam, trabalham e frequentam universidades, assim como qualquer outro integrante da sociedade. Sob a perspectiva da pedagogia crítica de Freire (1987), a inserção da temática indígena nos currículos da educação básica deve ocupar posição de destaque, considerando que os povos originários

integraram de forma indissociável a constituição histórica e cultural do Brasil desde o período anterior à colonização. Nesse sentido, as respostas da maioria dos estudantes parecem apresentar uma compreensão alinhada a essa abordagem, ao reconhecerem que o território já era ocupado por populações indígenas antes da chegada e invasão dos colonizadores. Os 21% dos respondentes que selecionaram a opção que associa os indígenas a uma imagem caricata e folclorizada, limitada à vida em aldeias, com nudez e uso de arco e flecha indicam a permanência de representações estereotipadas sobre os povos originários, conforme discutido por Carie e Lima (2018) e muito discutido no TCC.

A terceira questão solicitava a opinião dos alunos sobre a contribuição dos povos indígenas para a história da formação da identidade do Brasil. A maioria dos alunos (87%) identificou como principal contribuição o papel desses povos na conservação ambiental, destacando seus saberes tradicionais sobre a fauna e a flora. No entanto, tal percepção revela uma limitação em reconhecer a relevância histórica e cultural dos indígenas na constituição da identidade nacional, reduzindo sua participação à esfera ecológica — uma visão frequentemente reforçada pelos meios de comunicação que tendem a associar, exclusivamente, os povos originários à responsabilidade pela sustentabilidade (Echeverría, 2006).

Os demais alunos (6%) relacionaram a contribuição indígena à presença nos livros escolares de História, o que indica uma compreensão restrita e superficial sobre o tema. Já 7% dos respondentes demonstraram uma perspectiva mais crítica, ao reconhecerem que os colonizadores impuseram seus valores e costumes aos povos originários, parecendo indicar maior discernimento sobre os impactos históricos da colonização.

Durante o século XIX, no âmbito das Ciências Sociais, prevalecia a noção de que os povos indígenas ocupavam uma posição inferior na hierarquia social e cultural. Atribuía-se às chamadas sociedades "primitivas" a ausência de história, restringindo sua análise ao campo da etnografia. Os saberes tradicionais, por sua vez, eram frequentemente desconsiderados ou tratados como obsoletos, sendo substituídos por um conhecimento científico considerado superior (Almeida, 2010). Com a instauração da República em 1889, o lema "Ordem e Progresso" presente na bandeira nacional reforçou essa lógica excluente: enquanto "ordem" implicava a obediência à autoridade estatal, o "progresso" simbolizava a negação dos valores indígenas e camponeses, considerados entraves ao desenvolvimento. Como observa Brighenti (2016), tanto os discursos religiosos quanto os científicos da época contribuíram para a marginalização dos povos originários, relegando-os às camadas inferiores da sociedade ou, simbolicamente, à invisibilidade.

Na quarta questão, perguntou-se se os estudantes reconheciam a influência indígena na alimentação contemporânea. Todos os participantes responderam que sim, indicando conterem conhecimento da presença de elementos da culinária indígena nos períodos atuais. No entanto, observou-se certa confusão quanto à origem de alguns alimentos. A maioria (53%) indicou o caldo de cana como sendo de influência indígena, o que não corresponde à realidade histórica. A introdução da cana-de-açúcar no Brasil ocorreu durante o período colonial, no século XVI, trazida pelos portugueses que a utilizaram como base da economia açucareira, especialmente devido à valorização do açúcar na Europa e à fertilidade do solo litorâneo brasileiro (Rodrigues, 2010).

Apenas 23% dos estudantes assinalaram corretamente a mandioca como alimento de origem indígena. De acordo com relatos do jesuíta francês (D'Évruix, 2002), que viveu entre os povos originários no início do século XVII, a mandioca era amplamente consumida e preparada de diversas formas, sendo um dos

principais componentes da alimentação indígena. O uso da mandioca incluía desde a farinha consumida diariamente (Buy) até a farinha mais resistente (Kamkik) utilizada em deslocamentos prolongados. Conforme D'Évreux (2002), quase todas as partes da mandioca eram aproveitadas, resultando em mingaus, bolos e pães. Já 12% dos alunos indicaram equivocadamente a carne salgada (charque) como parte da dieta indígena, ignorando que essa técnica de conservação está mais associada ao período colonial.

4. CONCLUSÕES

A presente oficina denominada Raízes Ancestrais: Saberes, História e Cultura Indígenas reafirma a importância da inserção da temática indígena no currículo da educação básica, conforme estabelecido pela Lei nº 11.645/2008.

As respostas e percepções dos alunos às questões destacadas, neste recorte do TCC, indicam que é preciso as escolas avançarem na superação de visões estereotipadas sobre os povos indígenas, destacando e promovendo o reconhecimento da relevância histórica, cultural e ecológica destes povos na constituição da sociedade brasileira. Ao reconhecer-se a temática indígena no currículo, oportuniza-se a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social, com os direitos dos povos indígenas e com a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na promoção de uma sociedade mais inclusiva e plural.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. C. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Relatório/ Comissão Nacional da Verdade**. – Recurso eletrônico. – Brasília: CNV, 2014.
- BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.
- BRIGHENTI, C. A. Colonialidade e decolonialidade no ensino da história e cultura indígena. In: WITTMANN, Luisa Tombini; FELTRIN DE SOUZA, Fábio. **Protagonismo indígena na História**. Chapecó: Tubarão: EdUFFS; Copiart Editora, 2016.
- CARIE, N S; LIMA, P. L. O. **Da história dos índios às histórias indígenas**: descolonizando o ensino de história. Santa Maria, v. 43, n. 4, p. 773-790, out./dez. 2018.
- CASTRO, E. V. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. **Revista de Antropologia**, v. 35, p. 21-74, 1992.
- CUNHA, M. C. (Org). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Cia da Letra e Secretaria. Municipal da cultura, Fapesp, 1992.
- D'ÉVREUX, Y. **Viagem ao norte do Brasil feita nos anos de 1613 a 1614**. São Paulo: Siciliano, 2002.
- DELIZOCOV, D. & ANGOTTI, J. A. & Pernambuco, M. M. C. A. (2002). **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2017.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17a Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- MELIÀ, B. **Mundo Guarani**. Asunción: BID; Ministerio de hacienda. 2011.
- FRANCO, A. A. **O índio brasileiro e a Revolução Francesa**: As origens brasileiras da teoria da bondade natural. 2a Edição. Rio de Janeiro; Brasília: J. Olympio; INL, 1976.
- PREZIA, B. HOORNAERT, E. **Esta terra tinha dono**. São Paulo: FTD, 1992.
- RODRIGUES, L. D. A cana-de- açúcar como matéria prima para a produção de biocombustíveis: Impactos Ambientais e o zoneamento agroecológico como ferramenta para mitigação. 64 f. **Trabalho de conclusão de curso em análise ambiental**, Faculdade de Engenharia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.
- ECHEVERRÍA, O. S. Europa y supercepción del nuevo mundo através de las especies comestibles y los espacios americanos en el siglo XVI. Scielo versión On-line. **Historia** (Santiago) v.39 n.2 Santiago dic. 2006.